

Biblioteca de psicología soviética

**LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y PEDAGOGICA EN LA URSS**

Antología

Biblioteca de psicología soviética

**LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y PEDAGOGICA EN LA URSS**

Antología

EDITORIAL PROGRESO



Editorial Progreso
Moscú
1987

Biblioteca de psicología soviética

**LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y PEDAGOGICA EN LA URSS**

Antología



Editorial Progreso
Moscú
1987

Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare
 Prólogo del Dr. en psicología, profesor Vasili Davídov
 y de la candidata a Dra. en psicología Marta Shuare

Sumario

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СССР.
 АНТОЛОГИЯ.

На испанском языке

V. Davídov, M. Shuare. Prefacio	5
I Parte. Introducción histórica	25
L. Vigotski. Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Bühler «Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño»	26
A. Luria. Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño	43
A. Leóntiev. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar	57
A. Zaporózhets. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar	71
D. Elkonin. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar	83
II Parte. Algunas cuestiones metodológicas de psicología evolutiva y pedagógica	103
D. Elkonin. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia	104
P. Galperin. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño	125
V. Davídov. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo	143
III Parte. Procesos cognoscitivos	155
L. Vénguer. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño	156
N. Poddíakov. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares	168
V. Davídov, A. Márkova. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar	173
L. Obújova. Dos vías para formar un sistema simple de conceptos científicos	194
V. Liáudis, V. Bogdánova. Sobre la ontogénesis temprana de la memoria	206
IV Parte. La personalidad y la comunicación	227
A. Zaporózhets. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil	228
L. Bozhóvich. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis	250
M. Lísina. La génesis de las formas de comunicación en los niños	274

© Editorial Progreso, 1987

Impreso en la URSS

B $\frac{030400000-461}{014(01)-87}$ 139—87

V Parte. La actividad de estudio en la escuela	299
P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela	300
V. Davídog, A. Márkova. La concepción de la actividad de estudio de los escolares	316
Datos sobre los autores	338
Índice temático	345
Índice de nombres	349

Prefacio

Por primera vez se publica una Antología, cuyo contenido está destinado especialmente a los lectores de habla española, psicólogos y pedagogos, que se interesan por los fundamentos teóricos y los logros de la psicología evolutiva y pedagógica soviética. Esta colección de artículos abre la *Biblioteca de psicología soviética* en la que se publicarán traducciones al español de libros pertenecientes a conocidos autores soviéticos. Dicha *Biblioteca* constituye una colección integral de obras en la que se reflejarán las principales direcciones del desarrollo de la psicología en la URSS tanto en el área de la teoría y metodología como de las investigaciones experimentales.

El presente libro incluye artículos de científicos soviéticos, representantes de la escuela psicológica de Vigotski. La lectura de esta Antología enriquecerá la comprensión que los especialistas de habla española tengan de cómo, en el curso de casi 60 años, surgieron y se desarrollaron las ideas de esta escuela, que constituye una de las principales en la psicología soviética.

El eminente psicólogo soviético L. Vigotski (1896-1934) formuló, a fines de los años 20 — comienzos de los años 30, una serie de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-social del hombre, tesis que definieron las investigaciones de sus discípulos y seguidores en psicología general, evolutiva y pedagógica. De acuerdo con su teoría, el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de *apropiación* de las formas histórico-sociales de la *cultura*. «La cultura —escribió L. Vigotski— es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por eso el planteo del problema sobre el desarrollo cultural del comportamiento nos introduce directamente en el plano social del

desarrollo.»¹ Los determinantes del comportamiento (de la actividad) y de la psiquis del hombre no se encuentran en la fisiología ni en la actividad externa (comprendida de manera naturalista) del hombre, sino en la cultura que se desarrolla históricamente, encarnada en los *signos*. Los signos (o los símbolos) poseen significados estables, que se forman en el curso del desarrollo de la cultura. «... El signo —señaló L. Vigotski—, encontrándose, como el instrumento, fuera del organismo, está separado de la persona y por esencia constituye un órgano social o un medio social.»² Son signos, por ejemplo, los medios de la escritura y el cálculo (letras, números) y, a fin de cuentas, todos los medios material-objetales en los que se encarna la cultura humana. Además, como lo señalaba L. Vigotski, «el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y sólo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo»³.

Inicialmente, el niño realiza la apropiación (o asimilación) de las formas de la cultura que tienen una expresión señalizadora-simbólica en la actividad colectiva. En el proceso de realización de esta actividad, es decir en el proceso de comunicación, se estructuran en el individuo diferentes funciones psíquicas, correspondientes a las distintas formas de la cultura. «Al comienzo las funciones se forman en el colectivo como relaciones entre los niños, luego se convierten en funciones psíquicas de la persona.»⁴ Todas las funciones psíquicas superiores, según L. Vigotski, existen inicialmente en forma de relación social, de vinculación y de comunicación social de las personas, de su actividad colectiva, existen primeramente por medio de los «signos externos» en forma *interpsíquica*. Pero luego, en el proceso de interiorización estas funciones adquieren la forma *intrapsíquica* (o propiamente interna, psíquica) y comienzan a existir como actividad individual del hombre, la que se apoya en los «signos internos».

L. Vigotski escribió: «... En el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en escena dos veces, en dos planos;

¹ L. Vigotski. *Obras* en seis tomos. Tomo 3, Moscú, 1983, p. 145-146. Si no se indica otra cosa, las notas al pie de página son del autor o del redactor de la edición original.

Hemos optado por mantener las formas con que los autores citan las fuentes bibliográficas en sus artículos; por ello no figura en la Antología una bibliografía general y hay artículos sin referencias bibliográficas. —*La compiladora*.

² *Ibíd.*, p. 146.

³ *Ibíd.*, p. 141.

⁴ L. Vigotski. *Obras* en seis tomos. Tomo 3, Moscú, 1983, p. 146-147.

primero, en el social y luego en el psicológico; primero, entre las personas como una categoría interpsíquica y luego dentro del niño como una categoría intrapsíquica. Esto se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, al desarrollo de la voluntad... El pasaje de afuera adentro transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones»¹. L. Vigotski llamó a esta conversión de las funciones en el proceso de interiorización *ley* genética general del desarrollo psíquico (cultural) del hombre. De esta forma su teoría histórico-cultural afirma la primacía, en el desarrollo psíquico del hombre, del principio social sobre el principio natural-biológico. Las fuentes del desarrollo psíquico del individuo no se encuentran en el individuo mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con otras personas, en su actividad colectiva y conjunta con ellos.

En el contexto de la teoría histórico-cultural L. Vigotski introdujo en la psicología el concepto de «zona de desarrollo próximo». Este concepto designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otra persona, en la comunicación con ésta y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma completamente autónoma y voluntaria. La naturaleza de las acciones voluntarias del hombre siempre fue un enigma para los psicólogos; L. Vigotski lo resolvió al poner de manifiesto las fuentes socio-colectivas y *semióticas* de estas acciones del individuo.

La apropiación, por las personas, de la cultura en el proceso de su actividad colectiva y comunicación transcurre en formas históricamente establecidas, como son la enseñanza y la educación. Desde el punto de vista de L. Vigotski, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico del hombre. Por cuanto el contenido de la cultura, de la enseñanza y de la educación son históricamente variables, el desarrollo psíquico del hombre tiene un carácter histórico concreto. Dicho con otras palabras, presenta diferentes regularidades en distintas épocas históricas.

De acuerdo con L. Vigotski, la determinación del desarrollo ontogenético del hombre tiene la siguiente estructura: *actividad colectiva y comunicación — cultura (signos) — apropiación de la cultura (enseñanza y educación) — actividad individual — desarrollo psíquico del individuo*. En el proceso de desarrollo histórico esta estructura abstracta se llena de contenido

¹ *Ibíd.*, p. 145.

concreto que transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en diferentes épocas, en distintas culturas.

En la creación de su teoría histórico-cultural L. Vigotski se apoyó en la filosofía marxista materialista dialéctica (es sabido que fue uno de los creadores de la psicología marxista soviética). La teoría de L. Vigotski sostiene *el enfoque histórico* del desarrollo de la psiquis humana y muestra *las fuentes sociales* de este proceso, vinculadas a la actividad colectiva de las personas (a fin de cuentas, a la actividad laboral transformadora). Esta teoría se contrapone, por una parte, a diferentes concepciones psicológicas idealistas que ven las fuentes del desarrollo psíquico en los cambios inmanentes de la psiquis misma; por otra parte, se opone a diferentes concepciones naturalistas de la psiquis.

La primera parte de esta Antología (*Introducción histórica*) se abre con el prólogo de L. Vigotski a la traducción rusa del libro de K. Bühler *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño*. En este artículo L. Vigotski, apoyándose en su teoría del desarrollo de la psiquis, evalúa críticamente el trabajo de K. Bühler, pone de manifiesto sus aspectos positivos y negativos, muestra las divergencias de fondo existentes entre la comprensión naturalista de las funciones psíquicas y la teoría histórico-cultural. En el artículo se subraya la falsedad implícita en la biologización de las funciones psíquicas humanas, la insolvencia de las interpretaciones que no se elevan por encima del nivel biológico. L. Vigotski muestra, además, que para poner de manifiesto las características reales de la función psíquica estudiada es necesario tomar en cuenta su naturaleza dialéctica. La comprensión del desarrollo de la psiquis como proceso dialéctico lleva, en particular, al planteo del problema de la periodización del desarrollo psíquico humano, desde el punto de vista de la génesis histórico-cultural de las funciones psíquicas superiores.

Los discípulos y continuadores de L. Vigotski tomaron las ideas fundamentales de su teoría y, por una parte, las concretizaron en relación con los procesos de formación de algunas funciones psíquicas (por ejemplo, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, etc.) y, por otra, las profundizaron y desarrollaron introduciendo en la psicología nuevos conceptos. En este sentido realizaron una gran labor los discípulos más cercanos de L. Vigotski que trabajaron con él. Se trata de A. Luria, A. Leóntiev, A. Zaporózhets, D. Elkonin, L. Bozhóvich, P. Galperin y otros. Gracias a sus trabajos investigativos se formó la

escuela psicológica científica de L. Vigotski.

En el centro de la atención de A. Luria (1902-1977) se encontraba el estudio de los procesos de desarrollo del lenguaje y la conciencia, el papel de los signos (entre otros, los verbales) en el surgimiento y la regulación de diferentes funciones psíquicas (la percepción, la memoria, el pensamiento) y las acciones voluntarias del hombre. «... Las fuentes de la conciencia... —escribió A. Luria— no deben buscarse dentro del cerebro, en los mecanismos de los procesos nerviosos, sino en la relación real del hombre con la realidad, en su vida social, la que constituye la fuente verdadera de las formas más complejas de la actividad consciente del hombre.»¹ En las investigaciones de A. Luria y sus colaboradores se concretizó, sobre la base de un enorme material experimental, una serie de ideas fundamentales de L. Vigotski. A. Luria hizo un gran aporte a la psicología general e infantil, a la psicofisiología y a la neurofisiología.

En el trabajo de A. Luria *Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño*, publicado en la presente Antología, se exponen los resultados de una investigación experimental sobre la prehistoria de la escritura, se describen las etapas a través de las que el niño pasa hasta el momento en que, siendo ya escolar, comienza a asimilar, bajo la dirección del maestro, la escritura. Aquí llaman la atención, por una parte, la simplicidad de los procedimientos técnicos con los que se realizó el experimento y, por otra parte, la profundidad del análisis teórico de los datos obtenidos. Esta visión penetrante, esta capacidad para interpretar hechos a primera vista pobres, no son casuales, por cuanto la interpretación de los datos experimentales se apoya en la teoría integral sobre la génesis de las funciones psíquicas humanas, creada por L. Vigotski. En el trabajo de A. Luria descubrimos algunos momentos esenciales de dicha teoría. Así, en el artículo se concretizan las tesis fundamentales sobre el origen de las funciones psíquicas superiores, el papel de los instrumentos en el proceso de formación de aquéllas, sobre las funciones del signo, sobre el carácter mediatizado de los procedimientos instrumentales.

Ahora, 60 años después de su primera publicación, este trabajo puede parecer algo «ingenuo». Claro, no se puede comparar directamente la historia humana con el desarrollo psíquico del niño, como lo hicieron los psicólogos en el período

¹ A. Luria. *Sobre el lugar de la psicología entre las ciencias sociales y biológicas*. —*Cuestiones de filosofía*, 1977, No 9, p. 72.

de elaboración inicial de los correspondientes problemas; pero de cualquier manera, este artículo de A. Luria no ha perdido hasta ahora su valor científico y es un buen ejemplo del alto espíritu creador que reinaba en el período en que surgía la psicología soviética.

A. Leóntiev (1903-1979) destacó en la teoría de L. Vigotski una idea fundamental, la de la actividad, y la concretizó de manera multilateral. Al mismo tiempo llevó a cabo con sus colaboradores investigaciones sobre la percepción, el pensamiento y también sobre la conciencia y la personalidad humana, realizando el enfoque general sobre el carácter de actividad de estos problemas¹. En los trabajos de A. Leóntiev se ha revelado y descrito la estructura general de la actividad, sus mecanismos psicológicos y formas fundamentales y el proceso de su desarrollo. La actividad tiene dos eslabones fundamentales: el de orientación y el de ejecución. El primero incluye *las necesidades, los motivos y las tareas (la tarea es la unidad del objetivo y las condiciones de su logro)*. El segundo eslabón está constituido por *las acciones y las operaciones*. Los componentes del primer eslabón se corresponden con determinados elementos del segundo (por ejemplo, los objetivos y las condiciones de la tarea se corresponden con las acciones y las operaciones).

Las necesidades, los motivos y las tareas de la actividad orientan al hombre en la realidad circundante, la que le es dada en forma de imágenes de la percepción, de la memoria, de las representaciones y del pensamiento. El hombre, en el plano de las imágenes, realiza la búsqueda y la prueba de las acciones y operaciones que deben ser realizadas para resolver una u otra tarea, para satisfacer una determinada necesidad (por eso el cumplimiento real de las acciones y operaciones entra en el eslabón *ejecutivo* de la actividad).

La base ontogenética del desarrollo de la conciencia (psiquis) del hombre es el desarrollo de su actividad; durante la realización de una actividad *nueva* en el sujeto surgen unas u otras funciones *nuevas* de la conciencia (por ejemplo, cuando el niño de edad preescolar realiza la actividad de juego, en él surgen funciones psíquicas tales como la imaginación y la sustitución simbólica). A cada período evolutivo de la vida del hombre le es inherente una actividad principal (o rectora) sobre cuya base surgen y se forman las nuevas estructuras psicológicas de la edad dada. Por ejemplo, en la edad esco-

¹ Véase A. Leóntiev. *Actividad. Conciencia, personalidad*. 2ª ed., Moscú, 1977; A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*. 4ª ed., Moscú, 1981.

lar inicial el niño realiza varios tipos diferentes de actividad (de estudio, artística, de juego, etc.); pero la principal y rectora es la actividad de estudio que «subordina» a todos los demás tipos de actividad y durante el cumplimiento de la cual en el pequeño surgen elementos de la conciencia teórica, la neoformación psicológica fundamental de esta edad.

En las diferentes edades los correspondientes tipos de actividad rectora del niño están dirigidos a que éste se apropie de unos u otros contenidos de la experiencia social. El proceso de esa apropiación consiste en que el niño *reproduce* en la actividad propia las capacidades humanas formadas históricamente. Además, como señaló A. Leóntiev, el pequeño debe realizar «una actividad práctica o cognoscitiva tal que sea adecuada (aunque, se sobreentiende, no idéntica) a la actividad humana en ellas encarnada»¹.

A. Leóntiev en el artículo *El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar* (ver la presente Antología, p. 57) muestra los cambios sustanciales en la estructura de los motivos en niños de edad preescolar durante el juego (actividad rectora en esta edad). El cambio de los motivos del niño preescolar no es interpretado como resultado de la acción de ciertas fuerzas biológicas ni tampoco de determinantes espirituales internos. Este proceso es explicado desde el punto de vista de la asimilación, por el niño, de las formas sociales, históricamente constituidas, de comportamiento y de relaciones humanas.

A. Leóntiev vincula la formación de la subordinación de los motivos de la actividad al surgimiento en el niño de las «líneas de sentido» que caracterizan a *su personalidad* y sus actos voluntarios.

Los discípulos y colegas de L. Vigotski, A. Leóntiev y A. Luria desarrollaron activamente durante 50 años las ideas centrales de sus maestros. Así, A. Zaporózhets (1905-1981), con sus colaboradores, investigó una serie de problemas fundamentales en la psicología general e infantil. Elaboró teorías originales referidas a la génesis y el desarrollo de los movimientos voluntarios (acciones), la función reguladora de las imágenes perceptivas (táctiles, visuales y auditivas), de las distintas formas de pensamiento (en actos, en imágenes, discursivo) y de las emociones en el niño.

Generalizando un amplio material fáctico, A. Zaporózhets describió y explicó la función de búsqueda y prueba

¹ A. Leóntiev *Obras psicológicas escogidas*. Tomo I, Moscú, 1983, p. 113.

y planificadora del eslabón orientador de la actividad. Mostró que las diferentes formaciones psíquicas son derivados de las acciones cognoscitivas objetales y describió estas acciones tanto en la esfera de la percepción (acciones perceptivas) como en la del pensamiento (acciones intelectuales objetales)¹. Se demostró que las formaciones psíquicas son el eslabón orientador «replegado» e interiorizado de la actividad objetal práctica del hombre. Estudiando el desarrollo psíquico de los niños, A. Zaporózhets llegó a la conclusión que la asimilación del contenido del mundo social externo constituye sólo la fuente del desarrollo, al tiempo que las fuerzas motrices de éste están incluidas en las contradicciones de la actividad propia. En el tránsito regular de una edad a otra, cada edad tiene un valor vital permanente y una notoria especificidad².

En el artículo de A. Zaporózhets *Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar* (véase la presente Antología p. 71) se analizan los cambios que sufren las estructuras psicológicas internas (objetivos y tareas) de los distintos actos motores en los niños. Se describe el camino que recorren los movimientos, al convertirse de medios para lograr resultados objetales en condición indispensable para la formación de habilidades motoras más complejas.

Es conveniente orientar la atención del lector a dos momentos importantes de este artículo. En primer lugar, el desarrollo de la motricidad infantil se examina allí sin hacer reduccionismo de ninguna clase; al contrario, la evolución psicológica de la motricidad desde sus formas iniciales a las superiores se examina en estrecha relación con los cambios de las tareas, de los objetivos y de la estructura de sentido de la actividad del niño. En segundo lugar, en el trabajo comentado se pone de manifiesto el significado y el papel de la actividad de juego en el proceso de generación y perfeccionamiento de los nuevos movimientos en el niño.

¹ P. Zínchenko, colaborador de A. Leóntiev y A. Zaporózhets, introdujo ya en los años 30, estudiando los procesos de la memoria, el concepto de acciones innémicas. Véase P. Zínchenko, *Problemas de la recordación involuntaria*. —*Boletín científico del Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras de Járkov*, Tomo I, 1939; P. Zínchenko, *La recordación involuntaria*, Moscú, 1961.

² Véase A. Zaporózhets, *El desarrollo de los movimientos voluntarios*, Moscú, 1960; A. Zaporózhets, V. Zínchenko, A. Rúzskaja, *La percepción y la acción*, Moscú, 1967; A. Zaporózhets, *Problemas fundamentales de la ontogénesis de la psiquis*. En: P. Galperin, A. Zaporózhets, S. Kárpeva, *Problemas actuales de psicología evolutiva*, Moscú, 1978.

D. Elkonin (1904-1984) durante varias décadas realizó, con sus colaboradores, investigaciones experimentales y teóricas sobre psicología infantil y pedagógica en los marcos de las ideas fundamentales de L. Vigotski. En sus obras se examinan las cuestiones referidas a la naturaleza de la infancia y su periodización, de las particularidades psicológicas de las edades (desde la primera infancia hasta la adolescencia), del desarrollo del lenguaje oral y escrito, de la psicología del juego, de la relación del desarrollo infantil con la enseñanza. D. Elkonin fundamentó el punto de vista según el cual la infancia tiene un carácter histórico concreto y las particularidades psicológicas generales de las edades también son históricamente cambiantes. Propuso una periodización del desarrollo (referida a las condiciones de la sociedad socialista), construida sobre la base del concepto de actividad rectora.

A cada período evolutivo le corresponde un tipo determinado de actividad rectora y determinadas neoformaciones psicológicas. El cambio de los tipos de actividad y de las neoformaciones caracteriza la dirección general del desarrollo psíquico en los niños desde la primera infancia hasta la mayoría de edad. En el proceso de realización de todos los tipos de actividad rectora, los pequeños asimilan unas u otras capacidades, históricamente formadas. Por cuanto los niños llevan a cabo su actividad con ayuda directa o indirecta de los adultos (aunque sea en los primeros momentos) y puede considerarse que esta ayuda conforma los procesos de enseñanza y educación (en un sentido amplio), el desarrollo psíquico de los niños es inseparable de estos procesos. D. Elkonin investigó detalladamente la actividad de juego y de estudio y los períodos que les corresponden, las edades preescolar y escolar inicial. Especificó las características psicológicas de estas edades y elaboró recomendaciones concretas para la enseñanza y la educación de los preescolares y los escolares de menor edad¹.

El artículo de D. Elkonin *Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar* (véase la presente Antología, p. 83) está dedicado a analizar detalladamente el juego infantil. El trabajo está lleno de datos interesantes, de finas observaciones y se caracteriza por un profundo análisis teórico del material. El juego es comprendido aquí como un tipo peculiar de actividad, rectora para la edad preescolar.

¹ Véase D. Elkonin, *Psicología infantil*, Moscú, 1960; D. Elkonin, *Psicología del juego*, Moscú, 1978.

Sobre la base de la realización de esta actividad se desarrollan en los niños determinadas funciones psíquicas (por ejemplo, la imaginación y el pensamiento) y también su conciencia y personalidad. El juego no es una «inútil» ocupación que los pequeños realizan mientras no pueden hacer algo más «serio»; se trata de la actividad fundamental de los preescolares, en cuya asimilación y realización transcurre el cambio de la psiquis. En esta actividad los niños toman conciencia de las normas sociales del comportamiento humano y de los procedimientos para cumplirlas.

D. Elkonin muestra cómo tiene lugar, en el proceso del juego, la objetivización de las propias acciones del niño en forma de acciones de otra persona y su separación del objeto (con esto se vincula la sustitución de los objetos empleados en el juego). El juego es un fenómeno social por su origen, función y contenido. Esta comprensión del juego permite superar su interpretación naturalista.

La segunda parte de la Antología está dedicada a cuestiones metodológicas de psicología evolutiva y pedagógica. Los artículos incluidos están dispuestos de manera tal que su contenido pedagógico se hace más y más evidente: en el primero se discuten los problemas psicológicos de la periodización del desarrollo psíquico infantil y en los siguientes se examinan los principios psicológicos y didácticos de la enseñanza escolar. Existe una relación interna entre estos trabajos y la comprensión general, sostenida por sus autores, del papel principalísimo de la educación y la enseñanza en el desarrollo psíquico de los niños.

En el artículo de D. Elkonin *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia* (véase la presente Antología, p. 104) se plantea una serie de tesis fundamentales que tienen gran importancia para toda la psicología evolutiva soviética. El autor muestra que la infancia no es una etapa natural sino estrictamente social en la vida del hombre, condicionada por un contenido histórico concreto. El desarrollo psíquico de los niños tiene un carácter dialéctico; en él aparecen formaciones psíquicas cualitativamente nuevas; los momentos críticos en este desarrollo constituyen los indicadores objetivos del pasaje de un período a otro. El fundamento para dividir dichos períodos es el cambio de la actividad rectora del niño. Los tipos de actividad rectora se diferencian tanto en el aspecto objetal de contenido como en su estructura interna. Teniendo en cuenta estas diferencias se puede superar la interrupción, aún existente en la psi-

cología, entre las esferas intelectual-cognoscitiva y motivacional y de las necesidades en el desarrollo de la personalidad infantil.

P. Galperin (1902) estudió detenidamente, junto con sus colaboradores, el proceso de interiorización de las acciones objetales externas, es decir, la formación por etapas de las acciones mentales. Elaboró un método que permite determinar los principales parámetros de la acción humana (el nivel en el que se realiza, su abreviación, generalización, asimilación) y también los tipos de orientación del individuo en la situación de aprendizaje¹.

En el artículo *Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño* (véase la presente Antología, p. 125) P. Galperin parte de la tesis de que la solución del problema de la correlación entre el desarrollo intelectual de los niños y su enseñanza está ligada, en primer lugar, con la definición del método para su estudio. La cuestión del método, a su vez, está relacionada con la comprensión general del surgimiento de cualquier proceso psíquico. La auténtica comprensión del proceso de conversión de las acciones materiales externas en psíquicas, entre ellas las intelectuales, se logra cuando se estudia su formación. Además, para el investigador es muy importante determinar y luego crear las condiciones que aseguran la formación, en los niños, de las acciones mentales con propiedades fijadas de antemano.

La idea fundamental de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales consiste en que todas ellas, por su naturaleza, son acciones objetales que inicialmente pueden realizarse sólo con apoyo en objetos externos y por medio de manipulaciones con éstos; luego de pasar por una serie de etapas son realizadas en el plano mental. En toda acción objetal se distinguen dos partes fundamentales. La primera es de orientación e incluye la composición del panorama de las circunstancias en las que hay que cumplir la acción, la construcción del plan de la acción, el control y la corrección de su cumplimiento. La segunda parte es la ejecución real de la acción.

La solución incorrecta de la tarea que el investigador plantea al sujeto no es, según P. Galperin, un componente indispensable e inevitable de un proceso oculto a la observación, sino la consecuencia de defectos en el análisis previo realizado por el investigador de todos los factores orienta-

¹ Véase P. Galperin. *Introducción a la psicología*, Moscú, 1976.

dores que deben permitir al sujeto cumplir sin errores la nueva acción.

En el artículo se examinan detalladamente tres tipos de formación de las acciones y las limitaciones inherentes a los dos primeros tipos; se dan ejemplos de su utilización en la enseñanza. Sobre la base de investigaciones experimentales se mostró que los así llamados «fenómenos de Piaget» son sólo la constatación de los resultados de la formación espontánea, en los niños, de las acciones mentales. El artículo termina con un análisis del proceso de formación de nuevas estructuras del pensamiento por medio de la aplicación del tercer tipo de enseñanza, lo que permite al autor dar una determinada respuesta a la cuestión sobre la correlación entre la enseñanza y el desarrollo mental del niño.

En el artículo de V. Davidov *Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo* (véase la presente Antología, p. 143) el análisis del problema no se realiza en un plano pedagógico estrecho, sino que se plantea en un enfoque histórico y psicológico más amplio, desde el punto de vista de las tareas sociales que cumple la escuela en diferentes épocas del desarrollo social, y para ello parte del resultado final de la enseñanza, o sea del tipo de pensamiento que se forma en los niños durante dicho proceso.

Desde estas posiciones el autor evalúa los principios didácticos fundamentales que dominan hasta ahora en la escuela y muestra su verdadero contenido, oculto tras su carácter «evidente». El enfoque histórico y psicológico permite poner de manifiesto las principales tareas y finalidades de la escuela tradicional y también fundamenta los requerimientos generales hacia el nuevo sistema de educación media general obligatoria. Contraponiendo los principios didácticos tradicionales y los nuevos posibles, V. Davidov plantea la tesis de que la escuela, en la época de la revolución científico-técnica en la sociedad socialista, debe garantizar la formación en los niños de un pensamiento teórico autónomo (y no empírico, como el que forma la escuela tradicional), favorecer el desarrollo de una actitud creativa hacia la realidad.

Entre 1950 y 1980 realizaron sus investigaciones psicólogos que ya son discípulos de los colegas de L. Vigotski (L. Vénguer, V. Davidov, M. Lísina, A. Márkova, N. Poddiákov, L. Obújova y otros). Todos comparten las posiciones teóricas fundamentales de la escuela científica de L. Vigotski y de

sus maestros y tratan de ampliar la problemática de dicha escuela, profundizar sus tesis de partida y superar aquellas que han caducado. Al mismo tiempo realizan investigaciones aplicadas, asimilando muchos logros teóricos de la mencionada escuela.

En la tercera parte de la Antología («Procesos cognoscitivos») se incluyen artículos de los autores mencionados. Algunos son trabajos de tipo generalizador; otros se refieren a cuestiones más o menos particulares. Se sobreentiende que se han incluido sólo algunos de los trabajos pertenecientes al área de los procesos cognoscitivos la que, como es sabido, constituye una de las más elaboradas en la ciencia psicológica soviética.

El artículo de L. Vénguer *La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño* (véase la presente Antología, p. 156) está dedicado a un tema importante tanto para la psicología evolutiva como la pedagógica. Se trata de las capacidades y de su formación dirigida en el proceso de desarrollo psíquico infantil. El autor propone un modelo, según el cual la asimilación por los niños de las formas mediatizadas de conocimiento constituye, al mismo tiempo, el proceso de formación de las capacidades cognoscitivas genéricas. La verificación experimental de la tesis permitió demostrar que las formas fundamentales de conocimiento mediatizado de los niños en edad preescolar son la percepción «por patrones» (capacidad sensorial general). En el artículo se describen detalladamente los procesos de asimilación de las acciones con patrones sensoriales y modelos espaciales.

N. Poddiákov en el artículo *Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares* (véase la presente Antología, p. 168) examina las particularidades del autodesarrollo del pensamiento infantil en distintas etapas de la vida del niño. Este problema está ligado con la cuestión sobre el carácter activo de la asimilación de los conocimientos, del aporte que el niño hace al incluir en ellos determinado contenido de su propia experiencia. Sin embargo, el planteo de estos problemas no significa el reconocimiento de que el desarrollo mental está determinado por el despliegue de ciertas estructuras psíquicas espontáneas que existirían inicialmente en el niño. Por el contrario, el autor entiende el autodesarrollo del pensamiento como resultado de una compleja interacción de las estructuras psíquicas

adquiridas durante la vida y que ya se han formado con otras que se forman nuevamente.

En el artículo se expone un interesante punto de vista sobre la influencia enriquecedora de los conocimientos infantiles poco claros, de los enigmas y de las preguntas en el autodesarrollo del pensamiento. Aquí tiene particular importancia la así llamada experimentación infantil, mediante la cual el niño entra en relaciones cognoscitivas especiales con el objeto y va dominando determinados procedimientos del pensamiento.

En el artículo de V. Davídov y A. Márkova *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar* (véase la presente Antología, p. 173) se fundamenta teóricamente la presencia de un enlace interno entre la enseñanza y el desarrollo mental de los escolares y se discute el problema de la vinculación entre los distintos tipos de enseñanza y la formación, en los alumnos, de tipos de pensamiento cualitativamente diferentes (empírico y teórico). Desde el punto de vista de los autores, la enseñanza (la apropiación) es la forma indispensable y general de desarrollo mental de los escolares. No es un proceso autónomo que transcurre «junto» con el desarrollo o «en lugar» de éste, sino la forma necesaria de su realización. En el artículo se pone de relieve la necesidad de crear, en los escolares de los primeros grados, una relación especial con la realidad, ligada al pensamiento teórico, y se describen sus particularidades lógicas y psicológicas. La realización de este requerimiento presupone un cambio esencial en el contenido y los métodos de la enseñanza tradicional, la que cultiva en los escolares, predominantemente, el pensamiento empírico como antípoda del pensamiento teórico.

L. Obújova en el artículo *Dos vías para formar un sistema simple de conceptos científicos* (véase la presente Antología, p. 194) confronta dos enfoques sobre el problema de la formación de conceptos científicos en los niños durante el aprendizaje; una vía se desprende de la concepción de J. Piaget y la segunda es inherente a la teoría de P. Galperin. La autora expone las principales tesis de la escuela de Ginebra y también discute algunos aspectos de la teoría de P. Galperin. Muestra cómo, sobre la base de investigaciones concretas del proceso de formación dirigida de las acciones mentales en los niños, se precisa la teoría misma y, en consecuencia, se profundiza la comprensión general de los procesos psíquicos. En este sentido señala que la formación expe-

rimental de conceptos científicos en los niños sobre la base de un determinado sistema de acciones mentales permite poner al descubierto nuevos momentos esenciales en el pensamiento conceptual.

En el artículo de V. Liáudis y V. Bogdánova *Sobre la ontogénesis temprana de la memoria* (véase la presente Antología, p. 206) se examina un aspecto de la concepción de L. Vigotski referido a la ontogénesis de las funciones psíquicas superiores. Las autoras señalan que la separación, en esta teoría, de las funciones psíquicas superiores del hombre presupone la existencia de formas inferiores, que sólo de manera indirecta dependerían de factores de orden social. Al mismo tiempo, señalan que tal división de las funciones psíquicas en «superiores» e «inferiores» contradice los hechos establecidos por el mismo L. Vigotski; también esbozan el camino recorrido para superar esta dicotomía (trabajos de A. León-tiev, P. Zínchenko, A. Smirnov, dedicados a la investigación de la memoria).

Las autoras exponen su propio enfoque para diferenciar y caracterizar las formas tempranas de memoria, basado en el principio de condicionalidad de la memoria «inmediata» por los objetivos, los motivos y los medios de actividad del hombre. En el artículo se exponen los principios de análisis de los procesos de desarrollo de la memoria y de la génesis de sus formas tempranas.

En la cuarta parte de la Antología («La personalidad y la comunicación») se incluyen tres trabajos dedicados a una importante cuestión de la psicología evolutiva: la génesis de la comunicación y la personalidad en los niños. En los últimos tiempos este área se elabora intensamente en relación con las tareas planteadas ante la ciencia psicológica por todo el curso del desarrollo de la sociedad y, en particular, por las tareas de perfeccionamiento del sistema de enseñanza en la URSS.

A. Zaporózhets en *Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil* (véase la presente Antología, p. 228), comparando diferentes concepciones sobre el papel y la importancia de la edad preescolar en el desarrollo psíquico general del hombre, presta especial atención a la correlación entre el desarrollo y la enseñanza. El autor señala que es indispensable diferenciar los procesos de desarrollo funcional y propiamente evolutivo del niño. Esta diferenciación permite, por una parte, evaluar críticamente dos posiciones extremas: la que niega la especi-

ficidad cualitativa de los períodos evolutivos sucesivos de la infancia y la importancia de las etapas tempranas de la ontogénesis para el curso general de formación de la personalidad humana y la que, al contrario, considera que las particularidades psíquicas de los niños que se encuentran en un determinado peldaño evolutivo son siempre las mismas y no dependen de las condiciones de vida y educación. El autor, apoyándose en materiales experimentales, demuestra el carácter dialéctico del desarrollo psíquico del niño, en cuyo transcurso se forman nuevas estructuras psíquicas cualitativamente específicas. Los nuevos niveles de reflejo de la realidad, es decir, los avances en la psiquis que indican el desarrollo evolutivo, ocurren sobre la base de cambios esenciales de la actividad, de la posición vital del niño y del establecimiento, por él, de nuevas relaciones con las personas. El artículo termina con un análisis del significado especial de la educación y la enseñanza para el desarrollo armónico de la personalidad y con un apasionado llamado a defender la infancia enriqueciendo el contenido de las diferentes formas de la actividad del niño, específicas en cada etapa de su desarrollo.

L. Bozhóvich en el trabajo *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis* (véase la presente Antología, p. 250) muestra que la formación de una personalidad íntegra se caracteriza por el desarrollo no sólo de sus capacidades para dirigir conscientemente el comportamiento, sino también (y esto puede ser aún más importante) por la formación de sistemas motivadores que poseen una «fuerza coactiva» que garantiza la conducta requerida. Para la formación de la personalidad es indispensable que los procesos cognoscitivos y afectivos se encuentren en una relación armónica. La personalidad es examinada como el sistema integrativo superior que, en el desarrollo ontogenético, se caracteriza por neoformaciones psíquicas surgidas consecutivamente.

Más adelante L. Bozhóvich examina los cambios en el comportamiento de los niños en los períodos críticos y en este sentido señala que al final de cada etapa del desarrollo psíquico aparecen nuevas necesidades y neoformaciones personales. En el artículo se analizan las necesidades y cambios en las crisis del 1-ro, 3-ro y 7-mo año de vida, se muestra el proceso de surgimiento y desarrollo del «sistema del Yo», en el cual entran los conocimientos del niño y su actitud hacia sí mismo, hacia los que lo rodean. En este trabajo se une orgánicamente el desarrollo de las

esferas cognoscitiva y motivacional de la personalidad, se subraya la importancia decisiva de la posición interna del niño en la formación de su autoconciencia.

M. Lísina en el artículo *La génesis de las formas de comunicación en los niños* (véase la presente Antología, p. 274) plantea la cuestión sobre la comunicación y el desarrollo, partiendo, como los otros autores publicados en esta Antología, del punto de vista según el cual el desarrollo psíquico del pequeño es, en esencia, el proceso de asimilación de la experiencia histórico-social acumulada por la humanidad. La autora da una definición del concepto de comunicación que, en el aspecto psicológico, representa un tipo especial de actividad, dirigida al otro participante de la interacción como sujeto. M. Lísina considera que la «actividad comunicativa» es sinónimo de comunicación. Además subraya la importancia de la comunicación del niño para su autoconocimiento y para el conocimiento de las otras personas, para la formación de la imagen de sí y de los otros, en la cual se unen los componentes cognitivos y afectivos.

Consideramos importante dirigir la atención del lector a que semejante comprensión de la comunicación se diferencia de cómo interpreta A. Leóntiev este fenómeno; para éste la comunicación es un determinado aspecto de la actividad y está incluida en cualquier tipo de actividad; más aún, la actividad misma es la condición indispensable de la comunicación.

De todo el material expuesto en este artículo es conveniente señalar la cuestión sobre el surgimiento y el desarrollo de la comunicación en los niños. A diferencia de las interpretaciones típicas de las teorías naturalistas, M. Lísina considera decisiva la fuente de satisfacción de las necesidades del niño: el adulto como portador de especiales interrelaciones con el niño, como interlocutor que se anticipa a la aparición de la comunicación y que la orienta posteriormente.

La autora señala las perspectivas de las ulteriores investigaciones sobre la comunicación: el estudio de sus medios (en particular, el lenguaje) y de la imagen del otro y de sí mismo. En este plano resulta importante la investigación de la comunicación del niño con sus coetáneos.

La última parte de la Antología está dedicada a la actividad de estudio de los escolares. En la URSS desde 1984 se realiza la reforma escolar, cuyo objetivo es elevar la calidad y la eficacia del proceso de educación y enseñanza.

En el artículo *Los problemas de la formación de cono-*

cimientos y capacidades y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela (véase la presente Antología, p. 300), escrito por P. Galperin, A. Zaporózhets y D. Elkonin, se examina la dependencia entre el contenido de las disciplinas escolares y los métodos de su enseñanza con respecto a la concepción psicológica que de manera abierta o oculta está en la base de la comprensión pedagógica de los procesos de aprendizaje. Los autores muestran que la asimilación, por los escolares, de los procedimientos generalizados de acción se realiza en el proceso de conversión de las formas externas objetales de estas acciones en sus formas internas o mentales. La organización de la actividad objetal de los alumnos, que garantiza tal conversión, es una condición importante para la dirección racional del estudio. Esta organización supone la formación planificada en los escolares de las acciones mentales con propiedades determinadas y preestablecidas de antemano (en el curso espontáneo del proceso de conversión de las acciones externas en internas, estas últimas pueden no adquirir las cualidades necesarias para los escolares).

Analizando la estructura de la acción regulada por el reflejo psíquico de las condiciones de su realización, los autores diferencian en la acción dos partes: la orientadora y la ejecutiva. En la enseñanza son esenciales dos características de la primera parte: lo completa que sea la base orientadora de la acción y cuál es el procedimiento para su formación (empírico o racional-genético). Sobre la base de un amplio material experimental se describen las principales condiciones para la dirección pedagógica de los procesos de asimilación de conocimientos y capacidades por parte de los escolares. Las más importantes son: 1) la construcción de una base orientadora completa de las acciones en el proceso de diferenciación, por los escolares, de las unidades iniciales y claves en las que se descompone el material de estudio a asimilar; 2) la utilización de tal base orientadora para la formación por etapas de las acciones mentales.

En el artículo de V. Davíдов y A. Márkova *La concepción de la actividad de estudio de los escolares* (véase la presente Antología, p. 316) se expone una serie de tesis originales de acuerdo con las cuales el proceso de estudio representa un tipo especial de actividad de los alumnos. La concepción teórica expuesta ha sido elaborada sobre la base de una investigación experimental muy amplia y prolongada, realizada en varias escuelas y ligada a cambios sustancia-

les en el contenido tradicional y los métodos de la enseñanza escolar.

Precisamente sobre la base de éstas y otras investigaciones se estructuró la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional que se realiza actualmente en la URSS. Esta reforma se fundamenta en el desarrollo creador de los principios leninistas de la escuela única laboral y política.

La actividad específica de estudio, que es la principal y rectora en la edad escolar inicial, tiene determinada estructura y está encaminada a la asimilación, por los niños, de diferentes conocimientos teóricos. En la estructura de esta actividad entran las tareas, las acciones y las operaciones de estudio. La particularidad principal de la tarea de estudio consiste en que durante su solución los escolares van dominando el procedimiento general de la acción con cuya ayuda se puede, posteriormente, resolver rápidamente y sin errores diferentes problemas concretos y particulares. En el proceso de realización sistemática de la actividad de estudio se observa en los alumnos una formación más intensa de las operaciones mentales de carácter teórico que en aquellos niños que asimilan los conocimientos según procedimientos tradicionales.

Es indispensable decir que los representantes de la escuela de L. Vigotski llevan a cabo sus investigaciones utilizando, en lo fundamental, un método científico específico, el método del experimento formativo (y, en particular, del método de la enseñanza y educación experimental como uno de sus tipos). Tanto antes como ahora muchos psicólogos utilizan en su trabajo el método del experimento de constatación (que permite poner de manifiesto y describir las particularidades o niveles de una u otra función psíquica humana formados de manera espontánea, fijados y presentes). El experimento formativo permite, en cambio, investigar el proceso de *surgimiento* de las nuevas estructuras psíquicas por medio de su formación dirigida. El auténtico análisis de la génesis de una u otra función psíquica es posible sólo por medio de su *reproducción* sistemática. Para este método es característica la intervención activa del investigador en los tipos de actividad del hombre y en las funciones psíquicas que estudia.

La realización del experimento formativo está ligada con la proyección y modelación del contenido de las nuevas estructuras psíquicas a formar, con la utilización de medios psicopedagógicos para su formación activa y orientada.

Durante la investigación de las vías para realizar cualquier proyecto (modelo), por ejemplo en el proceso de organización de la actividad de estudio cognoscitiva de los escolares, se pueden estudiar simultáneamente las leyes de origen de la neoformación psíquica correspondiente. «Sólo en la génesis —escribe P. Galperin— se pone al descubierto la verdadera estructura de las funciones psíquicas; cuando ellas se han formado definitivamente, su estructura es indiscernible; más aún, 'se retira a lo profundo' y se oculta bajo la forma de un 'fenómeno' de tipo, naturaleza y estructura completamente diferentes»¹.

El experimento formativo en las investigaciones del propio Vigotski era denominado «método causal-genético». En la actualidad se ha perfeccionado a tal grado que se lo puede llamar método genético-modelador. Encarna la unidad de la organización experimental orientada y de la educación del hombre con la investigación de los procesos de su desarrollo psíquico. La elaboración ulterior y el empleo de este método representa una tarea compleja de la psicología contemporánea y supone la creación de instituciones experimentales que dispongan de medios científico-técnicos especiales.

La mayoría de los discípulos y continuadores de L. Vigotski utilizan en sus investigaciones precisamente dicho método, discutiendo al mismo tiempo sus particularidades, sus posibilidades internas y sus limitaciones (lo que no excluye el empleo del experimento tradicional de constatación ni su aplicación conjunta).

Para concluir se puede señalar una vez más que en la presente Antología se han incluido artículos de tres generaciones de una gran corriente científica de la psicología soviética: L. Vigotski, sus alumnos y continuadores directos y, finalmente, los discípulos de éstos (algunos de los cuales, a su vez, ya tienen sus propios colaboradores). Con ello el libro presenta una historia peculiar y breve de los puntos de vista psicológicos de la escuela científica de L. Vigotski. Tenemos la esperanza que la lectura de algunos trabajos de esta escuela resulte útil para los especialistas de los países de habla hispana.

Profesor V. Davidov
Ph. D. en psicología M. Shuare

¹ P. Galperin. *Sobre la teoría de la interiorización. — Cuestiones de psicología*, 1966, № 6, p. 26.

I parte: INTRODUCCION HISTORICA

L. Vigotski

**PROLOGO A LA TRADUCCION RUSA
DEL LIBRO DE K. BÜHLER «ENSAYO
SOBRE EL DESARROLLO ESPIRITUAL
DEL NIÑO»***

El libro de K. Bühler *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño*, ofrecido a la atención del lector en traducción rusa, une dos cualidades que raramente se encuentran en una misma obra: el carácter verdaderamente científico y la auténtica sencillez y brevedad de la exposición. Esto lo hace por igual interesante y accesible al pedagogo que estudia la psicología infantil y al psicólogo especialista. El carácter completo, el abarcamiento sistemático de todos los aspectos del desarrollo psicológico del niño, la riqueza del material fáctico, las construcciones teóricas y las hipótesis caracterizan este trabajo, saturado por su contenido y lacónico por su forma. En general, éste es, por lo visto, el mejor de los libros contemporáneos sobre psicología del niño destinados a un amplio círculo de lectores y, ante todo, a educadores y padres, lo que nos indujo a ocuparnos de su traducción.

K. Bühler es uno de los más eminentes psicólogos alemanes contemporáneos, psicólogo investigador y pensador. Elabora no sólo sus grandes obras sino también su *Ensayo* sobre una amplísima base teórica. El intento de basar la psicología infantil en un fundamento biológico y crear, de esta manera, una teoría general del desarrollo psicológico, la tendencia a poner en primer plano la comprensión global de los procesos psicológicos (tan característica para toda la novísima psicología) y la realización estricta y consecuente de la idea del desarrollo como principio explicativo fundamental son los momentos principales que definen la base teórica del *Ensayo*.

Junto con toda la novísima psicología, los puntos de vista

* Se publica según la edición: L. Vigotski. *Obras* en seis tomos. Tomo I. *Cuestiones de teoría e historia de la psicología* (bajo la red. de A. Luria y M. Yaroshevski), Moscú, Ed. Pedagógica, 1982. p. 196-209.

La traducción rusa del libro de Bühler *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño* se publicó en 1930 (Moscú)..

teóricos y de principio de Bühler tuvieron, en las dos últimas décadas, una evolución muy seria, compleja y profunda y pueden ser evaluados y correctamente comprendidos sólo a la luz del desarrollo de la ciencia psicológica en los últimos tiempos. Bühler comenzó su actividad científica como activo integrante de la así llamada escuela de Würzburgo¹ de O. Külpe, quien declaró la introspección profunda única fuente de conocimiento psicológico. Ahora, en *El desarrollo espiritual del niño*, que linda con el presente *Ensayo* y, especialmente, en *La crisis de la psicología*², Bühler aparece como partidario de una amplísima síntesis de los principales aspectos de la investigación psicológica contemporánea, síntesis que incluye orgánicamente la psicología subjetiva y la objetiva, la psicología de las vivencias y la psicología de la conducta, la psicología de lo inconsciente y la psicología estructural, la psicología científico-natural y la psicología como ciencia del alma. En esta síntesis Bühler ve la afirmación de la unidad de la psicología como ciencia y el destino histórico de toda la psicología en conjunto. En Bühler la síntesis se basa, en cierta medida, en el fundamento teleológico que él no ha superado. La tendencia a sintetizar las orientaciones más dispares, a menudo inconciliables, del pensamiento psicológico y el modo teleológico de examinar una serie de problemas lleva al autor, con frecuencia, a unir eclécticamente las teorías y los puntos de vista teóricos más diversos, a ejercer violencia sobre los hechos y a incluirlos compulsivamente en esquemas generales. Verdad que todo esto es poco perceptible en el *Ensayo*. Tanto más ostensible, entonces, el otro rasgo negativo del trabajo: la indiferenciación de los factores biológicos y sociales en el desarrollo psicológico del niño.

K. Bühler en el *Ensayo*, como también en su voluminoso trabajo dedicado al estudio del desarrollo espiritual del niño, comparte, junto con casi toda la psicología infantil contemporánea, el punto de vista unilateral y erróneo sobre el desa-

¹ Vigotski hace referencia a la escuela de Würzburgo debido a que Bühler, en su tiempo, fue uno de sus más conspicuos representantes. Habiendo superado el subjetivismo de esta escuela, Bühler, sin embargo, continuó defendiendo las posiciones teleológicas que la caracterizaban, las que adquirieron, en su concepción del desarrollo de la psiquis infantil, una orientación biológica.

² En *La crisis en la psicología* (1927) Bühler analiza la situación crítica en dicha ciencia y se plantea demostrar que la salida se encuentra en la síntesis de los componentes positivos de tres corrientes: la concepción introspectiva de la conciencia, la concepción conductista del comportamiento y la teoría de la encarnación de la psiquis en los productos de la cultura.

rollo psicológico del niño como un proceso único y, además, biológico por su naturaleza. La confusión y la falta de diferenciación entre lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psicológico del niño lleva inevitablemente a una comprensión y una interpretación por esencia incorrectas de los hechos.

No es sorprendente que el desarrollo del lenguaje y del dibujo, la formación de conceptos y el pensamiento sean examinados como procesos que, en principio, no se diferencian de otros como el desarrollo de los rudimentos de la actividad intelectual en el mundo animal. No en vano Bühler, entusiasmado por el parecido en la utilización primitiva de los instrumentos en los monos antropoides (chimpancé) y en el niño, llamó a la época de aparición de las formas primarias de pensamiento en el niño, edad del chimpancé. Este solo hecho pone al descubierto con toda claridad la tendencia fundamental del autor: poner bajo un denominador común los hechos del desarrollo biológico y del desarrollo socio-cultural e ignorar la especificidad de principio en el desarrollo del niño.

Si W. Köhler en una conocida obra, en la que se basa en gran medida el presente *Ensayo*, se planteó la tarea de revelar las acciones inteligentes del chimpancé, descubrir su carácter antropeoide, Bühler, en la investigación del desarrollo del intelecto infantil, se guía por la tendencia contraria: trata de descubrir el carácter «chimpanzoide» de la conducta del niño de edad temprana. Para él el curso del desarrollo del niño es simplemente el peldaño intermedio que falta en la escalera biológica. Todo el camino de desarrollo del mono al hombre adulto culto es un ascenso por una escalera biológica única. Bühler desconoce, en el desarrollo psicológico, el pasaje esencial del tipo biológico al histórico o, por lo menos, no lo considera un viraje sustancial. De la misma manera, en la ontogénesis no diferencia las líneas de desarrollo biológico y de formación socio-cultural de la personalidad del niño; ambas líneas se funden, para él, en una sola.

De aquí surge la sobrevaloración de las leyes internas del desarrollo en perjuicio de la influencia formadora del medio social. El medio como factor fundamental del desarrollo de las funciones intelectuales superiores permanece siempre en último plano en el *Ensayo*. La historia del desarrollo de las formas superiores de conducta del niño no está separada, en principio, de la historia general del desarrollo de los procesos biológicos elementales. En principio, la histo-

ria de la formación de los conceptos no se diferencia en nada de la historia del desarrollo de cualquier función elemental, ligada directamente con la evolución orgánica del niño.

La naturaleza no da saltos, el desarrollo siempre trascurre paulatinamente: así formula Bühler este punto de vista antidialéctico. La aspiración a atenuar los saltos en nombre del carácter gradual del desarrollo lo hace ciego al salto real de la biología a la historia en el desarrollo del hombre, en ese proceso que el propio Bühler llama de formación del hombre.

Esta tendencia, es decir la tendencia a examinar el desarrollo de las formas superiores de comportamiento (que son, en el plano filogenético, el producto de la evolución histórica de la humanidad y que en la ontogénesis tienen una historia especial y una vía especial de desarrollo) en el mismo plano que el desarrollo de las funciones elementales, lleva a dos tristes consecuencias. En primer lugar, a causa de ello se considera absoluto, general, indispensable un eslabón del desarrollo que es relativo, propio del niño de una determinada época y de un determinado medio social. Junto con la edad del chimpancé Bühler diferencia como época especial en el desarrollo del niño la edad de los cuentos (y de manera más exacta y detallada, la edad de los primeros libros infantiles), la edad de Robinson. Examinando al niño y su cuento a través de la lupa del análisis psicológico, Bühler convierte la edad de los cuentos en una categoría natural, en una fase biológica del desarrollo. La regularidad que ha surgido históricamente, condicionada socialmente y por la existencia de clases sociales, es elevada al rango de ley eterna de la naturaleza.

En segundo lugar, debido a esa misma posición fundamental, se produce una profunda deformación general de toda la perspectiva evolutiva de la psicología infantil no sólo en cuanto a la confusión de los criterios biológicos y sociales en la determinación de las fases y épocas del desarrollo infantil, sino también en relación con la división objetiva de todo éste en épocas evolutivas.

No es casual que Bühler llegue a la conclusión que el interés principal de la psicología infantil debe estar siempre concentrado en los primeros años de vida del niño. La psicología infantil es, a los ojos de este investigador, la psicología de la primera infancia, cuando maduran las funciones psicológicas básicas y elementales. El autor del *Ensayo* supone que el niño da grandes pasos en el camino del desarrollo

a poco de nacer y precisamente estos primeros pasos (los únicos, en realidad, accesibles a la psicología infantil contemporánea a la que adhiere Bühler) son los que debe estudiar el psicólogo, de manera semejante a como, en la teoría del desarrollo del cuerpo, sólo se investigan los embriones.

Esta comparación, que Bühler hace en su voluminoso trabajo sobre el desarrollo espiritual del niño, refleja de manera sorprendentemente correcta la verdadera situación en la psicología del niño. Todo el razonamiento sobre la importancia central de los primeros pasos en el desarrollo psicológico y la defensa de la tesis de que la psicología infantil es, por su esencia, la psicología de la niñez y la primera infancia concuerda perfectamente con lo que dijimos más arriba. A la psicología infantil contemporánea, a la que Bühler adhiere, le es accesible, por la naturaleza de su orientación, sólo el desarrollo embrionario de las funciones superiores, sólo la embriología del espíritu humano; a esa embriología ella quiere deliberadamente dirigirse, tomando conciencia de sus propios límites metodológicos. En esa psicología también se investigan, en esencia, únicamente embriones.

Pero la comparación con la embriología no sólo es objetivamente correcta; es, al mismo tiempo, una comparación traicionera. Señala el punto débil de la psicología infantil, su talón de Aquiles, pone al descubierto la abstención obligada y la autolimitación, de las cuales la psicología quiere hacer su virtud.

En el *Esayo* se despliega ante nosotros, en realidad, sólo la «embriología del espíritu humano». Todas las edades están desplazadas a la niñez y la primera infancia. Toda función es estudiada en la niñez. Esta misma edad está desplazada a la zona biológica limítrofe, que se ubica entre el pensamiento del chimpancé y del hombre. En ello se encuentra la fuerza y la debilidad de toda la concepción psicológica de Bühler; en ello, la fuerza y la debilidad de su *Ensayo*.

Consideramos necesario anteponer estas objeciones a la traducción rusa del libro de Bühler orientándonos exclusivamente por el deseo de dar al lector inteligente un punto de apoyo firme para la asimilación crítica de todo el valioso material que contiene este trabajo y para la reflexión crítica sobre sus tesis y fundamentos teóricos.

2

Lo nuevo en el *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño*, en comparación con el voluminoso libro dedicado a este

mismo problema, es el intento de separar más claramente las bases biológicas de la psicología infantil y de construir, en correspondencia con ello, la teoría general de desarrollo del niño, como lo aclara el mismo Bühler en el prefacio. No sería fácil encontrar otro ejemplo de un ensayo en el que se exponen, para amplios círculos de lectores no especialistas y en la forma más accesible, el contenido fundamental de un trabajo capital en psicología infantil y que, simultáneamente, incluye el intento de estructurar una teoría general del desarrollo del niño.

Esta combinación de una investigación teórica de gran estilo con la exposición simple y clara de las bases más elementales de la psicología infantil, en forma de esbozo, constituye una excepción en la literatura científica. Habitualmente no se encuentran ambos momentos en un mismo libro. La construcción de teorías generales pocas veces se combina con la aclaración de los elementos fundamentales del área científica dada. Por lo común estas dos tareas se dividen entre diferentes autores. Su unión en un solo autor y en un solo libro imprime al *Ensayo* una huella profundamente específica y, en esencia, doble.

Por una parte, gracias a esta combinación, la exposición de los datos elementales de la psicología se eleva a una altura poco habitual. Ante los ojos del lector adquieren vida los elementos del pensamiento teórico, su verificación, crítica y agrupación en un nuevo sistema; esto último da, en realidad, un nuevo aspecto a muchas verdades evidentes, asimiladas hace tiempo y de manera firme; es como si las iluminara una nueva luz. Cada verdad evidente, desplazada del lugar habitual e incluida en un nuevo sistema, se convierte en problema.

El libro, dedicado por completo a aquellas verdades científicas que se acostumbra a llamar evidentes, presenta un rico contenido teórico. En él hay un esfuerzo por pensar en un nuevo plano y por presentar bajo una nueva luz las viejas verdades. Por eso exige de quien lo lee no sólo la asimilación sino también el pensamiento vivo y crítico. El libro no constituye un simple informe científico, sino que va componiendo ante los ojos del lector el tejido de sus conclusiones en un sistema teórico y requiere discusión, crítica, seguimiento de todo el proceso de razonamiento en conjunto.

En esto consiste el segundo aspecto que trasmite al libro no sólo una fisonomía peculiar sino también doble. Vivificando

las verdades elementales con ayuda del pensamiento teórico, desplazándolas de los lugares que hace tiempo ocupan, convirtiéndolas en problemas de gran estilo, el libro introduce con ello no poco de discutible, contradictorio, realmente problemático y, con frecuencia, directamente incorrecto en el material fáctico (en sí indiscutible), iluminado muchas veces por la luz vacilante y falsa de un pensamiento teórico no liberado de elementos precientíficos, metafísicos e idealistas.

Esta circunstancia provocó la necesidad de prologar el *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño* con un rápido análisis crítico de algunas tesis teóricas fundamentales de las cuales parte Bühler. El único objetivo del análisis es introducir ciertos correctivos a la construcción teórica que está en la base de la obra e indicar al pensamiento crítico del lector las principales direcciones para superar aquello que no debe ser asimilado sino, precisamente, superado.

¿Qué necesita, en el trabajo de Bühler, tal superación crítica? En forma general, ilustrada por una serie de ejemplos concretos, hemos tratado más arriba, en el punto 1, de esbozar lo fundamental contra lo que debe ser dirigida, en primer lugar, nuestra crítica. Hemos visto que los méritos y los defectos, los más y los menos de todo el *Ensayo* tienen origen en una raíz metodológica general. Por eso la tarea de su separación y aislamiento no puede ser realizada mecánicamente, por vía de la eliminación de unas u otras partes del libro. Hay que descifrar su trama compleja.

Junto con toda la psicología infantil contemporánea, Bühler niega el enfoque atomístico del desarrollo infantil y busca una concepción integral de la psicología infantil. Me parece, dice, que lo más importante en la actualidad es que nuevamente nos esforzamos, como cien años atrás Pestalozzi, por comprender el sentido del conjunto. Si logramos comprender las funciones biológicas de la psiquis y el ritmo interno de su desarrollo, la causa de Pestalozzi, según la opinión de Bühler, renacerá en nuestra época.

Con ello está todo dicho. Es imposible expresar en forma más completa y breve, más sustancial y lacónica la esencia misma de la idea fundamental de Bühler: ante el investigador se plantea la tarea de comprender el desarrollo psicológico del niño como un todo; éste se le revela como funciones biológicas de la psiquis y como ritmo interno de su desarrollo. Repitamos una vez más: para la psicología infantil las funciones biológicas de la psiquis y el ritmo interno de su desarrollo, a ellas ligado, son ese todo. Esta simple solución del proble-

ma del todo en la psicología infantil se logra eliminando completa y absolutamente del campo atencional del investigador las funciones sociales de la psiquis y el ritmo, socialmente condicionado, de su desarrollo.

Lo que provoca objeciones no es, se sobreentiende, el intento de identificar más claramente las bases biológicas de la psicología infantil, sino sólo el presentar estas bases biológicas como el todo, cuyo sentido se pone al descubierto en el desarrollo espiritual del niño. Por sí mismo, el intento de Bühler de basar la psicología infantil en un fundamento biológico testimonia el gran avance teórico que hizo el autor, junto con toda la psicología infantil, desde una concepción metafísica, subjetivo-idealista de la psiquis, reinante en los trabajos de la escuela de Würzburgo, a una concepción científico-natural, biológica y, en consecuencia, espontáneamente materialista. La psicología infantil científica, claro, no puede construirse más que sobre un firme fundamento biológico.

La idea del desarrollo, que está presente en todo el libro desde la primera a la última página; la aspiración del autor a buscar en el desarrollo estructural de la corteza cerebral las causas de los grandes y típicos avances en la vida espiritual del niño normal y la tendencia, a esto ligada, de examinar el desarrollo psicológico del niño en el aspecto general de su desarrollo biológico, son las tres ideas que constituyen lo más valioso en la construcción teórica de Bühler y todas se deducen directamente de las bases biológicas de la psicología infantil que el autor considera fundamentales.

Pero el intento de agotar todo el contenido de la psicología infantil en las funciones biológicas de la psiquis, de reducir a estas funciones el desarrollo psicológico del niño en conjunto no significa para el psicólogo otra cosa que caer prisionero de la biología. Tal intento lleva, inevitablemente, a extender la comprensión biológica en psicología más allá de sus límites metodológicos legales y genera toda una serie de profundos errores teóricos, los más importantes de los cuales ya señalamos en el punto 1.

Si tratamos de poner todos estos errores bajo un denominador metodológico común, reunirlos en una unidad y sacar del paréntesis lo general en ellos existente, encontraremos, en calidad de raíces comunes, dos líneas fundamentales de razonamiento teórico igualmente falsas, ligadas internamente

entre sí aunque van en direcciones contrarias. La primera línea es la psicologización de la biología; la segunda, la biologización de la psicología. Ambas son, en igual medida, conclusiones completamente legítimas de premisas falsas en su raíz, que unen con un signo de igualdad las dos partes de la ecuación metodológica fundamental de Bühler: el «sentido del todo» de la psicología infantil y las «funciones biológicas de la psiquis».

Examinemos la primera línea. Por más extraño y paradójico que parezca a primera vista, el intento de biologizar completamente la psicología lleva inevitablemente a lo contrario: a la psicologización de la biología. Y esto así por cuanto —y daremos un ejemplo concreto— examinar la formación de los conceptos a la luz de las funciones biológicas de la psiquis significa no sólo tergiversar la naturaleza psicológica del proceso de formación de conceptos, igualándolo a los «inventos prácticos» u otras formas de la actividad intelectual del chimpancé, sino también deformar profundamente la naturaleza de las funciones biológicas, adjudicándoles algo que no contienen, elevarlas a un rango superior y suponer —i aunque sólo sea suponer!— que contienen algo más que procesos simplemente orgánicos, vitales.

Esto, a su vez, significa abrir la puerta al vitalismo y junto con ello preguntar, dando por anticipado una respuesta positiva: ¿no contienen las funciones biológicas, en las cuales debe ser ubicada también toda la psicología del hombre, el principio psíquico o psicoide, es decir semejante a lo psicológico? De otra forma ¿cómo explicar el surgimiento del pensamiento conceptual en la serie biológica de funciones y procesos?

K. Bühler, a pesar de toda la rigurosidad y cuidado que distinguen su razonamiento biológico y que en el *Ensayo* demuestra a cada paso al examinar problemas como el carácter deliberado del instinto, los procesos de la conciencia en el bebé, el desarrollo del cerebro y del pensamiento (problemas que, debemos señalarlo, no resuelve en el espíritu del vitalismo), está obligado teóricamente a reconocer como admisible la concepción vitalista de H. Driesch¹, el guía espiritual del vitalismo contemporáneo. Según Bühler es completamente posible que los fenómenos más generales de la vida orgánica (el crecimiento, la reproducción, la regeneración) exijan admitir la presencia, en todos los seres vivos, de un

¹ Hans Driesch (1867-1941): biólogo alemán, fundador del vitalismo.

factor psicoide natural. Y para esto cita a Driesch.

Es imposible demostrar en forma más clara y convincente que el intento de reducir todo el desarrollo espiritual del niño a los factores biológicos, naturales, elementales, lleva en realidad a la admisión vitalista del alma como factor natural elemental. Así está elaborado el trabajo de Driesch que cita Bühler.

La otra cara de este mismo curso de pensamiento es lo que hemos llamado más arriba segunda línea y que designamos como biologización de la psicología.

No es casual que Bühler desarrolle la idea de transferir directamente las formas del experimento zoopsicológico a la psicología infantil y que considere este método la forma prioritaria de investigación experimental en los primeros años de vida del niño, aclarando los cambios técnicos que deben realizarse y sin señalar ni una sola diferencia radical en el enfoque de la investigación de la conducta del niño y del animal en la misma situación experimental.

No es casual tampoco que Bühler, estando de acuerdo con H. Rickert¹, W. Dilthey y otros sobre que la personalidad no puede ser comprendida en la actualidad —y acaso nunca— como un producto, sometido a cálculo, de las influencias que participaron en su formación, es decir, admitiendo en esencia una concepción metafísica de la personalidad, no encuentre, junto con ello y en el plano de la investigación científica de ésta, nada nuevo en comparación con los tres peldaños del desarrollo psicológico que hallamos en el mundo animal.

Es notable que, junto con la admisión fáctica de la incognoscibilidad de la personalidad, el investigador no halle, en el plano del conocimiento científico de esta misma personalidad, nada que salga de los límites de las formas básicas de comportamiento del animal. Esto constituye un hecho central para todo el sistema de Bühler: la teoría fundamental de los peldaños en el desarrollo del comportamiento abarca por igual la conducta del hombre y de los animales en toda su dimensión. ¿Acaso esto no equivale a reconocer que en el desarrollo del hombre y del niño no surgió nada nuevo en principio, ningún nuevo peldaño en el comportamiento que diferencie al hombre y que sea específico para él; que todo este desarrollo cabe enteramente en los marcos de la evolución

¹ Heinrich Rickert (1863-1936): filósofo idealista alemán, uno de los fundadores de la llamada escuela neokantiana de Baden.

biológica del comportamiento?

Es natural entonces que en el desarrollo del niño, como ya se dijo, se ponga en primer plano lo elemental, básico, biológicamente primario en desmedro de lo superior, específicamente humano, histórico y social en la psicología del hombre. ¿Acaso no suena magnífica la afirmación de Bühler de que la habitación del niño, los asilos para idiotas y las escuelas para niños con retraso mental son los lugares donde mejor se puede estudiar la estructura del espíritu humano y las principales líneas de su desarrollo?

Por todos lados se filtra una misma tendencia: deducir directamente de las raíces biológicas toda la plenitud de las funciones y formas psicológicas, absolutizar lo primitivo, primario, básico, o sea, dar significación universal a los estadios embrionarios del desarrollo, tendencia sobre la cual ya hemos hablado en el punto I de nuestro prólogo crítico.

4

Pero nosotros nos hemos propuesto desbrozar y analizar. ¿Qué hay de malo en que lo primario se tome por básico? En realidad, lo primario es lo básico. Las funciones inferiores, elementales, primitivas, forman la base y las superiores constituyen algo derivado, secundario, incluso terciario.

Todo esto es así. Y por cuanto la idea de Bühler consiste precisamente en esto, él, sin duda alguna, tiene razón. Pero el análisis pone al descubierto otra cosa tras esta justa posición. Quien no se limita a ésto y trata de reducir a la base todo el desarrollo en su conjunto y, con ello, dar significación absoluta a las formas primarias, ignora la dialéctica objetiva del desarrollo, en cuyo proceso surgen, sobre dicha base primaria, nuevas y nuevas formaciones, no reducibles a ella; esa persona ignora el método dialéctico del conocimiento científico como único procedimiento adecuado para poner al descubierto la dialéctica objetiva del desarrollo.

Pero el carácter antidialéctico, como ya se ha dicho, es el principal defecto de todo el sistema de Bühler. En ello está la raíz de todos sus errores.

«La naturaleza no da saltos, el desarrollo siempre transcurre gradualmente»; Bühler formula esta regla antidialéctica precisamente en relación con el problema de la conducta de los animales y del hombre. Para él no existe el salto de la biología a la historia y, en consecuencia, para él no existe el

salto de la evolución biológica de la conducta a la histórica, ese salto fundamental cuando se pasa de la zoopsicología a la psicología humana. Como toda la psicología europea del niño, Bühler trata de soslayar lo social en el problema del hombre. Esta es la idea central, el nudo de sus líneas teóricas: la comprensión antidialéctica del desarrollo psicológico.

Tanto en la comprensión de la filogénesis como de la ontogénesis esta posición lleva a errores, de los cuales el más importante es el siguiente: todas las formas y todos los tipos de desarrollo se confunden, en esencia se identifican mecánicamente; en primer lugar, la filogénesis y la ontogénesis, el desarrollo del hombre y del niño.

K. Bühler está convencido que la historia de la humanidad primitiva no es otra cosa que la historia del desarrollo espiritual de nuestros niños. Pero luego la historia de la humanidad primitiva, a través del desarrollo del niño, es igualada a la evolución biológica que llevó al surgimiento del hombre. En la escalera biológica, dice Bühler, no conocemos peldaños intermedios entre el pensamiento del chimpancé y el del hombre, pero podemos seguir este curso en el desarrollo del niño. Así se verá cómo se realiza el pasaje.

El autor no separa la línea de la evolución biológica del comportamiento y la de su desarrollo histórico en la filogénesis; tampoco en la ontogénesis considera ambas líneas como dos tipos diferentes de desarrollo. Luego coloca en una línea la filogénesis y el desarrollo del niño y explica que en éste se manifiestan determinadas leyes fundamentales del progreso espiritual, en forma completamente independiente de las influencias externas, es decir que actúan por igual en el desarrollo del hombre en la época prehistórica y en la infancia.

Independientemente de las influencias externas, es decir fuera del medio, las leyes actuantes del desarrollo del hombre no permiten, se sobreentiende, diferenciar las formas inferiores y superiores de la conducta y del pensamiento, los factores biológicos y sociales del desarrollo, las leyes relativas, particulares, inherentes al niño de una época y clase dadas y las leyes biológicas generales del desarrollo; toda la tarea del investigador, por confesión propia, consistirá en encontrar estas leyes eternas, básicas, independientes de las influencias externas, en su forma pura, abstraerlas de todo lo concreto, histórico y discernir en los trazos poco claros de una imagen concreta los rasgos característicos del niño en general.

Dependiendo de esta concepción fundamental, una serie

de problemas son tratados de manera profundamente incorrecta. Ya hemos hablado de las funciones intelectuales superiores que el autor ubica directamente en el plano biológico. La aspiración a encontrar la causa inmediata de los avances en la vida espiritual del niño normal (como, por ejemplo, el desarrollo de la función de formación de conceptos) en el desarrollo estructural de la corteza cerebral es típica para los intentos de esta índole.

En lugar de suponer que en el desarrollo estructural de la corteza cerebral surgen las condiciones indispensables, se crea la posibilidad, se forman las premisas biológicas para el desarrollo de la función de formación de conceptos, de este tipo superior, históricamente constituido y socialmente condicionado del pensamiento, toda la historia de las formas superiores del comportamiento se reduce a los cambios estructurales de la corteza.

Nosotros podríamos señalar, además, la teoría puramente naturalista del juego infantil que Bühler desarrolla siguiendo el camino señalado por Groos, diciendo que aquí tenemos el despliegue ulterior de una capacidad ya presente en el juego de los animales. Y esto determina en lo fundamental el punto de vista de Bühler sobre la relación entre el juego del niño y los juegos de los animales: se trata del desarrollo ulterior de la misma capacidad, y eso es todo.

No enumeraremos todos los problemas concretos en los cuales, de una u otra manera, se reflejan los defectos metodológicos del sistema de Bühler. En la conclusión nos detendremos sólo en otra cuestión, típica para todo el libro: el problema de la herencia de las propiedades psíquicas, según lo entiende Bühler.

5

En el análisis de la herencia de las propiedades psíquicas Bühler cita los resultados de su propia investigación sobre cien delincuentes genealógicos. Estos resultados muestran, según el punto de vista del autor, que hay personas que tienen desde la más tierna infancia una inextirpable tendencia al vagabundeo y al latrocinio y que se convierten en habitantes regulares de cárceles y reformatorios. Ellos tienen una herencia fatal que se transmite tan regularmente de generación en generación como cualquier propiedad física simple y que es recesiva en relación con las aptitudes normales. Pero hay que hacer la reserva que dichas inclinaciones llevan a los

hombres a las cárceles y a los reformatorios con tanta frecuencia como lo exigen las reglas mendelianas.

Las aptitudes heredadas, transmitidas de padres a hijos como una simple propiedad física, con la regularidad exigida por las leyes de G. Mendel: he aquí lo que está en la base de la delincuencia, según Bühler. Por más extraña que parezca semejante afirmación, por más evidente que sea que el autor, siguiendo simplemente la vieja y falsa teoría de la «delincuencia congénita», imputa a la «herencia fatal» la estancia de padres e hijos en la cárcel, ignorando los factores socio-económicos de la delincuencia, vale la pena detenerse en este ejemplo y analizar cómo son posibles, más aún, inevitables, tales conclusiones a partir de determinadas premisas teóricas.

Ante nosotros tenemos un sorprendente ejemplo de cómo los hechos que se encuentran en la base de cualquier conclusión pueden ser ciertos y, sin embargo, son capaces de conducir a conclusiones absolutamente falsas si su interpretación está orientada por una comprensión teórica errónea.

Por sí mismos los hechos establecidos en la investigación de Bühler son ciertos. ¿En qué consisten? En que existe una correlación muy alta entre la permanencia en la cárcel de los padres y de los hijos. Por ejemplo, Bühler investigó el destino de niños, cuyos padres y madres estuvieron reclusos en la cárcel por largo tiempo. De 30 niños de este grupo, 28 también cayeron en prisión. Tales son los hechos. Estos hechos dicen que existe una relación entre la estancia en la cárcel del padre y del hijo. Sólo esto. Ni una palabra más.

Más adelante se inicia la interpretación y la explicación de los hechos. ¿Cuál es esta relación? Bühler afirma que es una conexión hereditaria, que las inclinaciones a la delincuencia se heredan de acuerdo con las leyes de Mendel, como ocurre con una simple propiedad física. En el caso dado Bühler actúa como F. Galton en la conocida investigación sobre la herencia del genio y como muchos otros autores; es decir repite, siguiéndolos, un error bien conocido en la teoría de la herencia, ingenuo y que ya se ha convertido en lugar común. Las investigaciones de Bühler, como otras muchas de tipo semejante, llevan a resultados completamente falsos, lo que es explicable, ya que la similitud de síntomas en padres e hijos se toma, sin análisis ulterior, por base de un juicio sobre la herencia. K. Pearson¹ define la herencia

¹ Karl Pearson (1857-1936): científico inglés que elaboró métodos estadísticos de investigación de los fenómenos psíquicos.

como la correlación entre el grado de parentesco y el grado de parecido. Esta misma definición, en forma de silenciosa premisa, está en la base de la investigación de Bühler.

En nuestra literatura P. Blonski¹ hizo una crítica de este error, ampliamente difundido. La definición de Pearson, de la que parten como de una premisa silenciosa todos quienes la repiten, lleva inevitablemente a lo que en lógica se llama *circulus vitiosus*; el investigador, en sus razonamientos, describe un círculo vicioso al partir de aquello que, en esencia, debe demostrar. Bühler, por ejemplo, supone anticipadamente que si entre la estancia en la cárcel de los padres y los hijos hay una relación, ésta debe ser hereditaria. Y entre paréntesis, esto es precisamente lo que debe ser demostrado.

En realidad, ¿acaso todo parecido en todos los rasgos entre los padres y los hijos señala infaliblemente la transmisión de estos rasgos de padres a hijos por vía de la herencia? La definición de Pearson es excesivamente amplia y, por ello, falsa. Incluye no sólo la herencia biológica, sino también lo que Blonski llama herencia social de las condiciones sociales de vida y existencia, la que no se subordina a las reglas de Mendel sino a las leyes de la vida social.

La herencia, dice Blonski, no es un simple fenómeno biológico: debemos diferenciar entre la herencia biológica y la herencia social de las condiciones de vida y de la posición social. Sobre la base de esta herencia social, de clase, se forman dinastías. En una sociedad rica, de alta producción, clacista, el bienestar material y la fecundidad de estas dinastías incrementan las chances de que en ellas aparezcan muchas personas de talento. Por el contrario, el pesado y constante trabajo, la labor física y la miseria no dan ninguna posibilidad de manifestarse al genio heredado de las masas trabajadoras (1925).

Lo que Blonski dice sobre la «herencia del genio» en relación con la investigación de Galton es aplicable, palabra por palabra, a la investigación sobre las inclinaciones que llevan a la cárcel según la teoría de Bühler y a la investigación de Peters, referida a la herencia de las capacidades intelectuales, que

Bühler cita. Peters comparó las calificaciones escolares de niños, padres y abuelos y estableció que existe transmisión hereditaria de las capacidades intelectuales, manifestadas en el éxito escolar, ignorando la circunstancia que éste es el resultado de muchos factores y, en primer lugar, de factores sociales. Peters examina las aptitudes hacia los éxitos escolares como propiedad dominante que se trasmite según las leyes de Mendel.

Es fácil ver que todas estas investigaciones confunden la herencia en el sentido propio de la palabra con la herencia social; con la herencia de las condiciones de vida, por cuanto el parecido entre progenitores e hijos, el parecido de sus destinos se explica, claro, no sólo por la transmisión directa de las propiedades hereditarias, sino también por la transmisión de las condiciones de vida.

El niño cuyos padres han sido sometidos a una prolongada reclusión carcelaria tiene grandes chances de repetir el destino de aquéllos no sólo porque el delito de los padres se convierte muchas veces en ejemplo educativo para los hijos, no sólo porque el hecho de la permanencia en la cárcel de ambos padres condena por lo general al niño al abandono, sino, en primer lugar, porque las mismas causas sociales que empujaron a sus padres al delito continúan actuando habitualmente en la segunda generación, determinando así el destino de los niños como, en su tiempo, determinaron el destino de los padres. La miseria, la desocupación, el abandono infantil, otros bien estudiados factores de delincuencia, ¿acaso no actúan en los hijos de la misma forma irresistible que actuaron en los padres?

De igual manera aquellas condiciones sociales (seguridad material, condiciones culturales de la vida doméstica, tiempo libre, etc., etc.) que en su momento aseguraron a los abuelos y a los padres buenas calificaciones durante su aprendizaje escolar deben garantizar masivamente a los niños de estos padres las mismas buenas calificaciones.

Sólo sobre la base de la más grosera confusión entre la herencia biológica y la herencia social son posibles tales equivocaciones científicas como las suposiciones de Bühler, arriba citadas, sobre la herencia de las «inclinaciones carcelarias»; de Peters sobre la herencia de las aptitudes hacia las buenas calificaciones en la escuela y de Galton sobre la herencia de las aptitudes hacia los cargos ministeriales, jurídicos y las profesiones científicas. A cambio del análisis de los factores socio-económicos, que

¹ Pável Blonski (1884-1941): psicólogo y pedagogo ruso. Trató, bajo la influencia del marxismo, de asimilar el materialismo. En el *Ensayo sobre la ciencia psicológica* (1921) siguió a Béhjterev y a los conductistas. En sus últimos trabajos (*La memoria y el pensamiento*, 1935; *El desarrollo del pensamiento en el escolar*, 1935, etc.) intentó superar el mecanicismo propio de sus concepciones anteriores. (Nota de la Compiladora.)

condicionan la delincuencia, este fenómeno puramente social (producto de la desigualdad social y la explotación) se presenta como un rasgo biológico hereditario transmitido de progenitores a descendientes con la misma regularidad que determinado color de ojos.

Nos hemos detenido con tanto detalle en el análisis del problema de la herencia en la interpretación de Bühler no porque ocupe el lugar central en el sistema de sus razonamientos sino porque es típico de sus errores metodológicos y muestra cómo, por qué vías las premisas falsas llevan a falsas conclusiones teóricas: Bühler no se propuso analizar los fundamentos metodológicos del problema de la herencia en psicología, establecer qué se hereda, en general, de las formas de conducta, en qué relación se encuentran las aptitudes heredadas con el desarrollo de las funciones psicológicas y formas de comportamiento complejas y superiores. Y sin este análisis e inadvertidamente para el mismo autor, su concepción biológica comienza a determinar todo el curso de sus razonamientos y nuevamente, en este problema como en todos los restantes, lo social se convierte en biológico, a lo que se le da significación universal y absoluta en todo el drama del desarrollo espiritual del niño, como se expresa Bühler, quien no advierte en este drama otros personajes que los factores biológicos.

Podemos concluir aquí nuestro análisis crítico. Comenzamos indicando que la indiferenciación de los factores sociales y biológicos en el desarrollo psicológico del niño es el principal defecto metodológico de toda la teoría de Bühler y en la conclusión, como resultado del examen del libro, llegamos a lo mismo. Evidentemente, se trata del alfa y el omega de todo el *Ensayo*.

A. Luria

MATERIALES SOBRE LA GENESIS DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO*

La historia de la escritura en el niño comienza mucho antes del momento en que el maestro pone por primera vez en sus manos el lápiz y le muestra cómo escribir las letras.

Las raíces de este proceso se hunden profundamente en la prehistoria del desarrollo de las formas superiores de conducta del pequeño y podemos decir que éste llega a la escuela con un rico inventario de hábitos y habilidades, que le permiten dominar el proceso de la escritura en un lapso relativamente breve.

Si reflexionamos sobre la sorprendente facilidad con que se asimila este complejísimo procedimiento, elaborado durante miles de años de desarrollo cultural, comprenderemos que esto puede ocurrir sólo si en los años preescolares de su desarrollo el niño ha asimilado y elaborado una serie de procedimientos que lo llevan directamente al proceso de la escritura, lo preparan y le facilitan de manera increíble el dominio de la idea y de la técnica de la escritura. Más aún, podemos suponer que antes de asistir a la escuela, en esta «prehistoria», el niño ya ha elaborado algunos procedimientos propios, primitivos, parecidos a nuestra escritura y que, es posible, cumplen funciones semejantes; dichos procedimientos desaparecen en cuanto la escuela propone al niño un sistema económico y estándar de signos, elaborado por la cultura, pero que sirvieron de peldaños indispensables, de acceso a dicho sistema. Ante los psicólogos surge una tarea importante y de gran interés: descender a este período temprano

* *Cuestiones de pedagogía marxista*. Fasc. 1, *Investigaciones de pedagogía, pedología y psicología*, Moscú, 1929, p. 143-175. Se publica en forma abreviada según la edición: *Antología de psicología evolutiva y pedagógica*, Moscú. Ed. de la Universidad de Moscú, 1980, p. 88-100.

del desarrollo del niño, encontrar las vías por las que transcurrió la prehistoria de la escritura, tener en cuenta las condiciones que la han hecho posible y los factores que constituyen las fuerzas motoras de este desarrollo, describir los estadios a través de los que pasa la evolución de los procedimientos primitivos de escritura en el niño.

Desde este punto de vista el interés del psicólogo genético se concentra en el período preescolar de la vida del niño. Comenzamos a investigar allí donde pensamos encontrar las raíces de los procesos de la escritura y concluimos donde habitualmente empiezan los psicólogos escolares: cuando se inicia la enseñanza de la escritura.

Si ponemos al descubierto esta «prehistoria» de la escritura estaremos en condiciones de dar al pedagogo una valiosa herramienta: el conocimiento de lo que existe en el niño antes de comenzar el aprendizaje escolar y en lo que puede apoyarse el maestro al enseñar a sus alumnos a escribir.

2

Lo mejor que podemos hacer para estudiar esta prehistoria de la escritura, sus tendencias y factores es describir los estadios de su desarrollo y los factores que crean la posibilidad de pasar de un estadio a otro más perfecto.

A diferencia de otras funciones psicológicas, la escritura puede ser caracterizada como cultural, mediatizada. La condición psicológica fundamental, indispensable para que el niño pueda «registrar» alguna imagen, concepto o frase consiste en que determinado estímulo, que por sí mismo no tiene ninguna relación con la imagen, concepto o frase dados, sea incorporado como *signo auxiliar*, ante cuya vista dicha imagen se restablece en la memoria del niño. El registro supone, pues, la capacidad de utilizar un estímulo cualquiera (por ejemplo, una línea, una mancha, una señal) como signo funcional, auxiliar, que no tiene sentido y significado por sí mismo, sino sólo como operación de orden suplementario. Para que el niño se encuentre en condiciones de «registrar», «señalar» algo son necesarias dos condi-

ciones: en primer lugar, es indispensable que su relación hacia las cosas del mundo externo se haya diferenciado, que todos los objetos con los que se encuentra se hayan dividido en dos grandes grupos: cosas—objetos que presentan para el niño cierto interés, a los cuales aspira, con los que juega; por otra parte, cosas—instrumentos, que cumplen únicamente un papel de servicio, «instrumental», que tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr ciertos objetos o finalidades, o sea que poseen sólo una significación funcional. En segundo lugar, es indispensable que el niño sea capaz de dominar su propio comportamiento con ayuda de tales medios auxiliares, los que en este caso ya juegan el papel de estímulos, organizados por él para sí mismo. Sólo desde el momento en que la relación con el mundo externo se ha diferenciado de tal manera que aparece la relación funcional hacia las cosas, podemos decir que se inician las formas intelectuales complejas del comportamiento humano.

También la escritura, o sea la utilización funcional de líneas, manchas, señales para conservar y transmitir determinadas imágenes y conceptos constituye un procedimiento auxiliar, utilizado con fines psicológicos. Las escrituras de quipos, en placas de arcilla, pictográfica muestran cuán diversos pueden ser los objetos auxiliares utilizados para conservar y transmitir imágenes, conceptos, relaciones.

La experiencia muestra que la elaboración de tales medios funcionales, que sirven a objetivos psicológicos, ocurre mucho después que la invención y utilización de instrumentos externos para la realización de tareas externas. Köhler realizó experimentos especiales con monos a fin de establecer si éstos pueden utilizar ciertos signos para expresar determinados contenidos; comprobó que en los monos no existe ninguna clase de aptitudes para el «registro». Köhler les dio pinturas y ellos se pusieron a pintar las paredes, pero nunca hubo un intento por utilizar las líneas que habían dibujado como signos para expresar algo. Para el mono estas líneas eran un entretenimiento, un objeto—finalidad, pero no se convirtieron en un objeto—medio. Así, pues, procedimientos de este tipo aparecen sólo en un peldaño mucho más tardío del desarrollo.

Trataremos de mostrar cómo hemos seguido, en el niño, la manifestación primaria de la relación funcional hacia líneas y garabatos, la primera utilización de éstos como signos que expresan determinado

contenido. Con ello aclararemos también la prehistoria de la escritura del hombre.

3

Se puede estudiar la prehistoria de la escritura en el niño sólo experimentalmente: para esto hay que provocarla.

En un caso ideal el psicólogo podría tratar, poniendo al niño en una determinada situación difícil, de provocar en él la «invención» de signos. Intentos más modestos pueden plantearse una tarea más realizable: observar las formas en que el niño va dominando la escritura que se le propone.

En nuestros experimentos preliminares elegimos este segundo camino.

Partimos de una metodología muy simple: propusimos a un niño, que aún no sabía escribir, recordar una determinada cantidad de frases. Por lo general, esta cantidad sobrepasaba mucho la capacidad mecánica de recordación del niño. Cuando el pequeño se convencía que no estaba en condiciones de recordarlas, le dábamos una hoja de papel y le sugeríamos «señalar», «registrar» de alguna manera las palabras. Claro, en la mayoría de los casos el niño recibía perplejo esta proposición. Nos informaba que no sabía escribir, que no podía hacer lo que le pedíamos. Señalábamos entonces que los adultos escriben cuando deben recordar algo y le proponíamos, utilizando la natural tendencia infantil a la imitación puramente exterior, escribir de alguna manera aquello que le diríamos. Después de esto, habitualmente, comenzaba el experimento; presentábamos al niño unas cuantas (4-5) series de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, lo suficientemente sencillas y cortas. Así, pues, poníamos en sus manos un determinado procedimiento, cuya técnica interior no había sido comprendida y observamos en qué medida estaba en condiciones de dominarlo, en qué medida la hoja de papel, el lápiz y, finalmente, las líneas que el niño hacía en el papel dejaban de ser para él simples objetos atractivos, juguetes, y se convertían en instrumentos, en medios para cumplir un determinado objetivo: recordar una cierta cantidad de imágenes. Opinamos que el procedimiento metodológico utilizado fue, indiscutiblemente, correcto y acertado. Apoyándonos en la imitación dábamos al niño un procedimiento para

46

él conocido exteriormente, pero incomprensible y extraño por su estructura interna. Precisamente gracias a ello tuvimos la posibilidad de observar, en la forma más pura, cómo el pequeño se adapta espontáneamente al procedimiento, cómo comprende su mecanismo, con qué medios lo domina.

Nosotros supusimos que lograríamos seguir aquí todos los estadios de la relación del niño hacia este procedimiento, aún ajeno para él, comenzando por la copia sin sentido, puramente externa, imitativa de los gestos de la escritura adulta hasta el dominio racional de este procedimiento.

Dando al niño sólo la forma externa del procedimiento pudimos observar una serie de pequeños descubrimientos e invenciones que lo ayudaron a dominar paulatinamente la nueva forma de comportamiento cultural.

La línea genética de desarrollo de la escritura podría así ser analizada psicológicamente. En un breve lapso nosotros seguiríamos el paso del niño de las formas externas primitivas a las formas culturales complejas de conducta.

Trataremos de describir cómo reaccionan a esta complicada tarea los pequeños de diferentes grupos de edades e intentaremos deducir la línea genética de desarrollo de la escritura en el niño.

4

En primer lugar, chocamos con lo que podría parecer un obstáculo importante en nuestro trabajo.

Los niños de 4-5 años aparentemente no comprenden en absoluto nuestras instrucciones. Sin embargo, un análisis más detallado muestra que el material «negativo» obtenido caracteriza, en realidad, un rasgo esencial, fundamental: los pequeños de 3-4-5 años (no se pueden fijar con más precisión los límites de edad, por cuanto dependen de decenas de condiciones dinámicas, ligadas a su desarrollo cultural, el medio circundante, etc.) aún *no son capaces de relacionarse con la escritura como con un instrumento, un medio*. Ellos captan las formas externas de la escritura, ven cómo escriben los adultos, los imitan, pero aún no están de ninguna manera en condiciones de asimilar aquellas particularidades psicológicas específicas que debe

47

tener toda acción utilizada como instrumento auxiliar.

Si pedimos a uno de estos niños señalar (o escribir) en el papel las frases que se le han presentado, observamos que él incluso con frecuencia no se negará a hacerlo alegando su incapacidad.

El acto de la escritura sólo de manera externa se liga aquí con la tarea de señalar la palabra dada, tiene un carácter puramente imitativo; al pequeño le interesa únicamente que «escribe como los grandes», el acto de escribir no es para él un medio para recordar, para «representar» uno u otro contenido, sino una acción que tiene en sí misma una significación independiente, una acción—juego.

Esta acción no siempre, ni mucho menos, se comprende como procedimiento auxiliar, que permitirá en lo futuro recordar la frase «escrita». La vinculación entre los garabatos hechos por el niño y la imagen dada es puramente externa. Esto se ve en forma muy clara en una serie de casos en que la escritura se separa evidente y bruscamente de la frase «escrita» y comienza a jugar un papel completamente independiente.

En los niños pequeños encontramos con frecuencia un fenómeno peculiar: el niño, al que propusimos «escribir» las frases, no se limitaba a la habitual «escritura», sino que, a veces, invertía el orden y comenzaba a «escribir» antes de haber escuchado qué le decíamos.

(...) La completa incompreensión del mecanismo de la escritura, la relación puramente formal hacia ella, el rápido pasaje de la «escritura» a un juego que no se encuentra ligado con ella funcionalmente es lo que caracteriza el primer estadio en la prehistoria de la escritura infantil. Lo podemos llamar fase previa a la escritura o, más ampliamente, preinstrumental (...).

¿Ayuda al niño, que se encuentra en este escalón, su «escrito» en la tarea de recordar el contenido de las frases que se le han dado?

Podemos decir que no, en casi todos los casos, y esto constituye el rasgo característico de este período.

La más de las veces el niño recuerda, después de semejante registro, menos frases que las que recuerda sin «escribir»; la «escritura» no lo ayuda sino que lo molesta: al confiar en ella no hace ningún esfuerzo por recordar, convencido que el registro lo hará por sí mismo.

Sin embargo, examinemos el caso en que, contando con lo «escrito», el niño recuerda algunas frases.

Observemos cómo las reproduce y nos quedará claro que aquí el registro no es culpable que la reproducción transcurre en forma independiente de él.

Ante todo se hace evidente, para el psicólogo que estudia la memoria, que el pequeño utiliza durante la recordación todos los procedimientos característicos de la memoria inmediata, mecánica que no se emplean durante la lectura. El niño fija y recuerda, en lugar de registrar y leer; una serie de sus anotaciones quedan al margen, sin ser utilizadas. En nuestros experimentos vemos, con mucha frecuencia, que el niño, habiendo escrito, repite para sí las frases, como si las aprendiera de memoria. Cuando le proponemos reproducir el material, él no «lee» lo escrito, sino que inmediatamente se dirige a las últimas frases, para fijarlas «con la memoria fresca», procedimiento típico para toda «recordación de memoria».

Finalmente lo más demostrativo es cómo se comporta el niño durante la reproducción del material. Si lo observamos, veremos que su comportamiento es el de una persona que «recuerda» y no el de una persona que «lee»: la mayor parte de los niños con los que hemos experimentado reproducen las frases que se les han dado (más exactamente, algunas de ellas) sin mirar su «registro»(...)

Sin embargo, entre nuestro material encontramos a veces casos a primera vista sorprendentes, que divergen marcadamente de lo que acabamos de exponer. El niño también escribe de manera indiferenciada, «sin sentido», como en los casos sobre los que acabamos de hablar; hace garabatos o líneas que no significan nada, pero reproduce todas las frases que se le dieron y que ha «escrito» y, durante la observación, se tiene la impresión que realmente utiliza sus apuntes. Verificamos esto y nos convencemos que estas líneas no fueron para él un simple garabato, sino un verdadero registro: el niño «lee» las frases, señalando determinadas rayitas; sin errores y en forma reiterada puede indicarnos qué frase significa la rayita dada. La escritura permanece externamente indiferenciada, pero constatamos una relación completamente distinta hacia ella: de actividad motora independiente se convierte en símbolo mnemotécnico. El niño por primera vez empieza a ligar con una rayita indiferenciada una frase dada; aquélla comienza a jugar el papel auxiliar de signo.

¿De qué manera ocurre este pasaje?

En algunos experimentos advertimos que los niños no distribuyen sus registros en un renglón uno al lado de otro, sino que les dan una determinada disposición topográfica. Al dibujar las rayitas en uno u otro ángulo de la hoja comienzan a relacionar las frases que se les han presentado con las marcas hechas; esta relación se refuerza con la topografía de las señales y los niños saben que una rayita en el ángulo significa «vaca»; otra, en el extremo superior de la hoja, «los deshollinadores tienen la ropa negra». Se crea un determinado sistema mnemotécnico que se parece a la escritura de los pueblos primitivos: cada rayita por sí misma no significa nada, pero su posición, su topografía, su relación con otras rayitas, todo esto junto crea su significación mnemotécnica.

Tal es la forma primaria de esta «escritura» peculiar. Vemos que aquí el registro es indiferenciado; sin embargo está a la vista la relación funcional hacia él. Precisamente a causa de su indiferenciación es inestable; el niño, habiéndolo utilizado una vez puede, unos días más tarde, olvidarlo y volver al registro mecánico, no relacionado con la tarea. Sin embargo, éste es el primer embrión de la futura escritura; aquí se manifiestan, por primera vez, aquellos elementos psicológicos con los que se construirá. El niño ya no reproduce el material de una manera mecánica, sino que lo une con determinada señal que le recuerda la frase dada y a través de la cual la reproduce; todo esto y también la presencia de los mencionados procedimientos de registro topográfico indiferenciado en los pueblos primitivos nos obligan a tratar con interés esta fase mnemotécnica indiferenciada, el primer presagio de la futura escritura.

¿Qué rol juega aquí la señal que el niño hace en el papel? Vemos que, ante todo, la caracterizan dos rasgos: organiza el comportamiento, pero aún no tiene ningún contenido; indica la presencia de alguna significación, pero aún no pone al descubierto nada sobre esta significación. Podemos decir que la señal primaria juega aquí el papel de *señal indicativa* o, dicho con otras palabras, *señal de atención*¹. La marca hecha por el niño crea una determinada disposición, sirve durante la recordación de la serie de frases como estímulo complementario, como señal de que ciertas frases han sido dichas, pero aún no da, de ninguna manera,

¹ Comparar con L. Vigotski. *El desarrollo de las formas superiores de atención*.

datos para poner al descubierto el contenido de estas frases.

La comprobación experimental demuestra que esta interpretación del signo primario en el niño es sin duda correcta. Una serie de casos nos convencieron de ello. El niño que se encuentra en esta fase de la relación con el signo tratará de orientarse, durante la reproducción, por las señales que él ha hecho, se esforzará por reproducir tantas palabras (o frases) como marcas; frecuentemente estas frases no tendrán nada en común con las que han sido pronunciadas, pero el pequeño cumplirá formalmente con su tarea: encontrar para cada estímulo la palabra «que le corresponde» (...)

6

Ya hemos señalado la poca estabilidad de esta fase de registros mnemotécnicos indiferenciados. Habiendo dado en ella el primer paso por el camino de la cultura, habiendo ligado por primera vez el objeto a recordar con alguna señal, el niño debe dar el segundo paso: diferenciar esa señal, obligarla a expresar realmente el contenido dado, crear los rudimentos de la escritura en su verdadero sentido. Sólo en este caso el registro del niño podrá convertirse en estable, independiente de la cantidad de elementos registrados, y la memoria podrá obtener un poderoso instrumento, capaz de ampliar en enorme medida sus límites. Finalmente, sólo en tales condiciones se darán pasos por el camino de objetivización de la escritura, convirtiéndola de marcas enlazadas subjetivamente en signos que tienen una significación objetiva, igual para todos.

Nuestros experimentos nos permiten afirmar con seguridad que el desarrollo de la escritura en el niño recorre el camino de conversión del registro indiferenciado en signo diferenciado. Las líneas y los garabatos son sustituidos por figuras e ilustraciones; éstas ceden lugar a los signos y dicha sustitución constituye todo el camino seguido por la escritura en la historia de los pueblos y en el desarrollo del niño.

Se puede decir que existen, propiamente hablando, dos vías por las cuales puede trascurrir la diferenciación del signo primario en el niño. Por una parte, el pequeño puede tratar de reflejar el contenido que se le ha dado *sin salir de los límites del registro convencional-imitativo*; por otra parte, puede pasar al registro que refleja el contenido, al *registro*

de la imagen, o sea al pictograma. Ambas vías implican un cierto salto que debe realizar el niño al sustituir el registro primario, indiferenciado, por otro, diferenciado. Este salto presupone una pequeña invención, cuya significación psicológica es interesante porque cambia *la función psicológica misma del signo*, traduciendo el signo primario «que señala la presencia» a una nueva forma, a un signo que pone al descubierto un determinado contenido. Si el niño logra semejante diferenciación del registro, él traduce el *signo—estímulo a signo—símbolo* y con ello realiza un importante salto en el desarrollo de las formas complejas de comportamiento cultural.

Hemos observado en el niño «inventos primarios» que van por una y otra vías. Nos detendremos en ellos por separado.

Los primeros síntomas de diferenciación que pudimos advertir en el pequeño aparecieron luego de varias repeticiones de nuestro experimento. Ya en la tercera o cuarta prueba el niño de 4-5 años comienza a establecer una relación entre la palabra (o frase) que se le dice y el carácter de la señal con la cual la distingue. Esto se expresa en que no todas las palabras se señalan de la misma manera; la primera diferenciación que pudimos advertir es el reflejo del *ritmo de la frase pronunciada en el ritmo de la señal gráfica escrita*.

El niño comienza muy pronto a mostrar la tendencia a registrar las palabras o frases cortas con líneas cortas, mientras que «anota» las largas con una gran cantidad de garabatos. Es difícil decir si esto constituye un acto consciente, un invento peculiar del niño. Nosotros suponemos que aquí se manifiestan otros mecanismos, más primitivos (...)

El carácter inestable de tal registro nos obliga a pensar que aquí no tenemos más que el simple reflejo rítmico del estímulo presentado al sujeto. Es completamente comprensible, desde el punto de vista psicológico, que cada estímulo percibido ejerza, con su ritmo, una determinada influencia sobre la actividad del sujeto, especialmente si esta actividad, por su tarea, está ligada al estímulo presentado y debe reflejarlo, imprimirlo. La influencia primaria de este ritmo da la primera diferenciación «rítmica» que hemos podido constatar en el registro del niño en nuestros experimentos (...)

Si por su función la gráfica constituye un complejo sistema de comportamiento cultural, por su génesis puede ser evaluada como mímica materializada, fijada (...)

Sin embargo, este primer paso por la vía de la diferenciación de la gráfica primitiva imitativa es aún muy débil y pobre; reflejando el ritmo de la frase, el niño aún no señala en forma gráfica el concepto que se le ha presentado. Esperamos el segundo paso, cuando su gráfica comienza a reflejar no sólo el ritmo externo de las palabras presentadas sino también su contenido; esperamos el momento en que el signo *adquiere significado*.

Aquí, sin duda, estamos ante una invención infantil.

El período de la escritura con ayuda de ilustraciones se forma definitivamente en el niño hacia los 5-6 años de edad y si no logra su completo y claro desarrollo es sólo porque, sin alcanzar a florecer, comienza a ser sustituido por la escritura simbólica con letras que el niño aprende en la escuela y, a veces, mucho antes de ingresar a ella.

Si no existiera este factor deberíamos encontrar un exuberante florecimiento de la pictografía; y realmente así ocurre en todas partes donde la escritura simbólica falta o no está desarrollada: la pictografía florece en los pueblos primitivos (se han dedicado muchas investigaciones interesantes a la escritura pictográfica); también observamos un riquísimo desarrollo de la pictografía en los niños retrasados, cuya escritura aún no se ha desarrollado; en su pictografía fina y hermosa debemos reconocer, indudablemente, uno de los aspectos positivos de los procesos psíquicos en los niños retrasados (...)

La fase pictográfica en el desarrollo de la escritura se alimenta con la riquísima experiencia del dibujo infantil que, por sí mismo, puede no servir de signo mediatizador en un proceso intelectual cualquiera. Al comienzo el dibujo se desarrolla como juego, como proceso independiente de representación y sólo después este acto ya listo puede ser utilizado como procedimiento, como medio, como vía para el registro. Sin embargo, precisamente a causa de la enorme experiencia ligada con la ejercitación directa del dibujo, nosotros no observamos en el niño la fase pictográfica de la escritura en su forma pura; el dibujo como medio se confunde todavía, con mucha frecuencia, con el dibujo como proceso independiente, directo. En este material se ve, como en ningún otro, las dificultades con las que transcurre en el niño aquella

diferenciación de todos los procesos en finalidades y medios, en objetos y procedimientos funcionalmente a ellos ligados, que son condición indispensable para el comienzo de la escritura.

El niño dibuja bien, pero no se relaciona con el dibujo como con un procedimiento auxiliar: esto separa al dibujo de la escritura y pone límite al completo desarrollo de la escritura pictográfica en el exacto sentido de esta palabra: cuanto más retrasado es el niño más se manifiesta en él, junto con un posible florecimiento de la pictografía, la dificultad creciente para abandonar el dibujo como juego, para elaborar y comprender la utilización instrumental de la ilustración como símbolo.

Pero hemos llegado al problema del desarrollo de la última fase, simbólica, de la escritura y debemos primero detenernos en un momento esencial que se encuentra en la frontera entre la pictografía y la simbología en la escritura del niño.

9

Imaginémonos el caso en que el niño, que escribe pictográficamente, debe registrar algo que es difícil (o, incluso, imposible) expresar en un dibujo. ¿Qué hace entonces el pequeño?

Tal situación lo empuja a dar un rodeo, si no se niega a cumplir la tarea propuesta. Conocemos dos posibles rodeos, muy parecidos entre sí. Por una parte, el niño, a quien se le pide registrar algo difícil de representar, puede dibujar en lugar del objeto A, otro objeto B que está en cierta relación con el primero; por otra parte, él puede poner en lugar del objeto difícilmente representable alguna marca convencional.

Uno y otro camino llevan de la escritura pictográfica a la simbólica, sólo que el primero opera con los mismos medios de representación con dibujos y el segundo incorpora otros procedimientos, cualitativamente nuevos. En los experimentos con niños mentalmente retrasados observamos con frecuencia el desarrollo de los rodeos del primer tipo; la escuela y el aprendizaje escolar dan ricas vías para el segundo tipo de pasaje (...)

Dos tendencias posibles son características para la escritura pictográfica del niño que se encuentra en un grado bastante alto de desarrollo: el objeto que él registra es sustituido por una de sus partes o bien por su esquema. Tanto una cosa como la otra significan superar la tendencia primaria, que acabamos de señalar, de representar el objeto en forma completa, en todos sus detalles; una y otra cosa inciden en la acumulación de

hábitos psicológicos, sobre cuya base crecerá más tarde la última forma: la escritura simbólica (...)

Hemos llegado a la escritura simbólica del niño y con ello nos acercamos al fin de nuestro ensayo sobre la prehistoria de la escritura infantil. Cuando el maestro pone el lápiz en manos del niño termina, hablando con propiedad, este período primitivo de la escritura infantil, especialmente interesante para el psicólogo. Sin embargo, esta afirmación no es totalmente correcta. Desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta el pleno dominio de la misma se extiende una importante zona que tiene gran significado para las investigaciones psicológicas. Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivas de carácter prehistórico, espontáneo ya analizadas y las formas nuevas, culturales, introducidas organizadamente. En esta época de pasaje, cuando aún no están completamente asimilados los nuevos hábitos y aún no han desaparecido los viejos procedimientos, se pone de manifiesto una serie de regularidades que presentan gran interés desde el punto de vista psicológico.

¿Cómo escribe el niño que aún no sabe escribir, pero que ya conoce los rudimentos de las letras? ¿Cómo se vincula con estas letras y cómo trata (psicológicamente) de utilizarlas en su práctica primitiva?

El desarrollo de la escritura no transcurre según una simple línea ininterrumpida de aumento y mejora. El desarrollo de la escritura, como de cada función psicológica cultural, depende en gran medida de los procedimientos de escritura utilizados y consiste en la sustitución de tales procedimientos, en su reestructuración. Aquí el desarrollo puede ser caracterizado como paulatino mejoramiento del proceso de escritura dentro de cada procedimiento y como saltos bruscos que tipifican el pasaje de un procedimiento a otro. Pero la peculiaridad dialéctica más profunda de este proceso consiste, según nuestras observaciones, en que el pasaje a un nuevo procedimiento hace primero retroceder a la escritura muy atrás para que pueda, posteriormente, desarrollarse en un nuevo nivel, más alto.

Trataremos de descifrar esta interesante ley sin la que, nos parece, es imposible tal desarrollo de las funciones psicológicas culturales.

Comprobamos que la comprensión de los mecanismos de la escritura ocurre mucho después que el dominio externo de ella y que en las primeras fases de este dominio la relación con la escritura tiene un carácter puramente externo; el niño com-

prende que con los signos se puede escribir todo, pero aún no entiende cómo hacerlo; esto genera en él la seguridad en esta escritura y, al mismo tiempo, es completamente incapaz de utilizarla. Confiando de manera plena en este procedimiento, el niño en los primeros estadios de desarrollo de la escritura simbólica, con letras, comienza otra vez por los escalones, que hace tiempo superó, de registro indiferenciado (...)

El desarrollo ulterior de la escritura transcurre a través de la asimilación de los mecanismos de la escritura simbólica, creada por la cultura, el empleo de determinados signos convencionales simbólicos destinados a simplificar y acelerar el registro (...)

El análisis del proceso de utilización de signos y su génesis en el niño nos convence que la incomprensión genera la acción, pero quizá, en mayor medida, la acción genera la comprensión; la acción con frecuencia precede mucho a la comprensión. Antes de comprender el sentido y los mecanismos de la escritura el niño ya elabora, en múltiples intentos, procedimientos primitivos que constituyen para él la prehistoria de la escritura. Sin embargo, tampoco estos procedimientos se elaboran de golpe, sino que pasan por intentos e invenciones, constituyendo una serie de fases cuyo conocimiento es muy útil para todo pedagogo que trabaje con niños de edad escolar y preescolar.

Sólo el niño de 3-4 años descubre que el garabato en el papel puede ser utilizado como medio funcional para la recordación: sólo entonces (a veces mucho más tarde) la escritura adquiere una significación auxiliar, instrumental, o sea se convierte en signo.

Simultáneamente con esta transformación tiene lugar la reestructuración radical de los mecanismos fundamentales de comportamiento del niño; sobre las formas primitivas de adaptación inmediata a las tareas del medio se levantan otras nuevas, complejas, culturales; las funciones psicológicas fundamentales dejan de actuar en sus formas primitivas, naturales y comienzan a hacerlo utilizando procedimientos complejos, culturales. Estos procedimientos se sustituyen unos a otros y se perfeccionan, reestructurando y transformando al niño: presenciamos el interesantísimo proceso de desarrollo dialéctico de las formas complejas (por esencia sociales) de comportamiento, que luego de un largo camino nos lleva finalmente al dominio de un procedimiento que es, quizá, uno de los instrumentos más valiosos de nuestra cultura.

A. Leóntiev

EL DESARROLLO PSÍQUICO DEL NIÑO EN LA EDAD PREESCOLAR*

Habitualmente, al hablar del desarrollo del niño se señalan dos períodos evolutivos en los que ocurren cambios psicológicos decisivos para la formación de la personalidad: en primer lugar, el período de la infancia preescolar; en segundo, el de la adolescencia y comienzo de la edad juvenil. La importancia de estos períodos en el desarrollo de la personalidad es señalada también por los más eminentes representantes de nuestra pedagogía y psicología, como Ushinski¹, Lesgaft² y otros.

Cada uno de estos períodos, que tienen significación esencial en la formación de la personalidad del niño, posee sus características propias. El período adolescente se distingue por el comienzo de un activo trabajo del sujeto sobre sí mismo; es el período de la formación de la conciencia moral, de los ideales, del desarrollo de la autoconciencia.

El período de la infancia preescolar es el de la formación inicial de la personalidad, el período del desarrollo de los «mecanismos» personales de la conducta. En

* *Cuestiones de psicología del niño preescolar*. Bajo la redacción de A. Leóntiev y A. Zaporózhets. Moscú, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1948, p. 4-15.

¹ Konstantín Ushinski (1824-1871): pensador y pedagogo ruso. En los años 60 se convirtió en el principal teórico y reformador de la pedagogía, de la educación escolar y de la formación de maestros. Le pertenecen ideas importantes sobre el papel del trabajo en la formación de la personalidad, en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, sobre los niveles de comprensión, etc. (Nota de la Compiladora.)

² Piotr Lesgaft (1837-1909), pedagogo, anatomista y médico ruso. Como científico y hombre público se formó bajo la influencia del movimiento revolucionario democrático que en los años 60 se desplegó en Rusia. En la base de su teoría de la educación fisiológica se encuentra el principio de la unidad del desarrollo físico y mental del hombre. Lesgaft dio gran importancia a los juegos de movimiento como medio para el desarrollo físico y la formación del carácter del niño. (Nota de la Compiladora.)

los años preescolares del desarrollo del niño se atan los primeros nudos, se establecen los primeros enlaces y relaciones que forman la nueva unidad superior de la actividad y, simultáneamente, la unidad superior del sujeto: la unidad de la personalidad. Justamente la infancia preescolar es tan importante porque es el período de la formación fáctica de los mecanismos psicológicos de la personalidad.

¿En qué consiste este proceso? ¿Qué son estos nuevos enlaces y relaciones que forman los rudimentos de la personalidad? Estos nuevos enlaces y relaciones se establecen entre procesos aislados de la actividad del niño y tienen una naturaleza especial. Resultaron diferentes a los enlaces y relaciones que caracterizan a la unidad biológica de cada individuo, pues son de naturaleza social. Pueden formarse sólo sobre la base del desarrollo de la vida en condiciones sociales, es decir sólo en el hombre y únicamente en determinada etapa del desarrollo. Surgen y se desarrollan bajo la influencia de la educación.

Es necesario examinar esto con más detalle.

Como acaba de señalarse, la vida de todo individuo representa un sistema coherente de procesos. Unos procesos de la actividad vital son sustituidos regularmente por otros; unos se hacen predominantes; otros es como si pasaran a segundo plano. En esto se manifiesta el relevo natural de las necesidades del organismo, condicionado por su organización biológica, el carácter cíclico natural de su vida. Por ejemplo, se observa este tipo de relevo de las necesidades y el carácter cíclico de los procesos vitales en los bebés.

Pero muy temprano, hablando estrictamente ya en el primer año de vida, la conducta del niño comienza a reestructurarse: aparece un número cada vez mayor de procesos comportamentales cuyo surgimiento se debe a que la vida del niño transcurre en condiciones sociales y bajo la influencia educadora de las personas circundantes. El niño asimila los modos humanos, elaborados socialmente, de acción con los objetos, asimila las formas de comunicación humana, comienza a dominar el lenguaje. En él se forman también necesidades nuevas, específicamente humanas, las que son creadas por todo su modo de vida desde los primeros días de existencia. Aprende a responder cada vez más a los requerimientos del adulto: a seguir su indicación, a subordinarse a la prohibición, a comprender la alabanza, el incentivo.

Hacia los 2-2,5 años el niño recorre en esta dirección un enorme camino. No sólo se mueve libremente y manipula correctamente los objetos que conoce y que le son accesibles;

habla y se guía conscientemente por aquello que ve y escucha de los adultos. Manifiesta una cierta iniciativa, autonomía. En una palabra, su comportamiento se caracteriza ya por casi todos los rasgos psicológicos inherentes al niño en peldaños posteriores de desarrollo.

Existe, sin embargo, una particularidad muy importante, que diferencia cualitativamente el comportamiento del pequeño de tres años de la conducta de niños de más edad. Esta peculiaridad ha sido descrita muchas veces en la literatura científica sobre psicología infantil y es bien conocida. Se pone de manifiesto en que el niño, que aún no ha alcanzado la edad preescolar, se encuentra como si fuera en poder de las impresiones externas. Por eso es muy fácil atraerlo hacia algo, pero también es fácil distraerlo. Reacciona de manera muy emotiva a lo que ocurre, pero sus emociones son inestables. Si, por ejemplo, el niño llora por aflicción, es muy fácil consolarlo: es suficiente, por ejemplo, darle, a cambio del juguete que ha perdido, otro nuevo o en general ocuparlo con algo. No en vano se dice que a esta edad los niños «se consuelan fácilmente». En realidad, se ve con mucha frecuencia que ya 2-3 minutos después de haber experimentado algún fiasco el niño sonríe, sigue atentamente lo que le muestran o lo que le relatan y sólo de vez en cuando brotan en él los sollozos. Esto es un fenómeno notable: en los movimientos externos, en el efecto externo, por decirlo así, la reacción emocional aún se conserva; internamente, psicológicamente, la emoción ya ha desaparecido.

¿Qué se oculta tras esta particularidad de los niños que aún no han alcanzado la edad preescolar? ¿Qué causa esta inestabilidad interior específica de su comportamiento en conjunto?

El análisis psicológico de estos hechos, como se señaló más arriba, permite descubrir cierta causa general que los explica. La estructura misma de la actividad en esta edad posee una particularidad muy importante. Consiste en lo siguiente: aunque la actividad del niño está estimulada por motivos que responden a necesidades relativamente muy desarrolladas y ya incluye en sí procesos conscientes complejos y variados dirigidos a un fin (acciones conscientes), sin embargo sus motivos no están aún internamente subordinados unos a otros. Dicho con otras palabras, entre los motivos que incitan al niño aún no se han establecido correlaciones tales, en cuya presencia unos resultan para él principales, más importantes; otros, menos importantes, secundarios. Esto significa que aún no se han establecido las correspondientes correlaciones entre el sentido más

importante y el menos importante que, para el niño, tienen los diferentes fenómenos y tipos de la actividad propia. Más exactamente, estas correlaciones pueden establecerse pero en forma externa, en el curso del despliegue fáctico de su comportamiento y como resultado de la influencia educativa directa del adulto.

Claro que también en esta etapa de desarrollo existen enlaces internos, que dirigen la correlación entre los motivos, pero ellos permanecen siendo primarios, orgánicos por su naturaleza. Son los enlaces de las necesidades naturales. Por ejemplo, el niño que está muy hambriento no reaccionará con la misma disposición a todo; el pequeño que desea dormir no será distraído por nada, comenzará a encapricharse. Pero esta corrección que debemos introducir en nuestra comprensión de la estructura general de la actividad de niños que no han alcanzado la edad preescolar no anula de ninguna forma la característica señalada más arriba. El comportamiento de estos niños no forma aún un sistema desarrollado, determinado por las correlaciones de motivos que constituyen ya correlaciones de tipo superior, aunque de por sí los motivos que incitan su actividad son, por su naturaleza, muy complicados y altamente desarrollados. Por eso un niño de 2-3 años no puede sacrificar conscientemente algo atractivo para él en aras de otra cosa aún más significativa; en cambio, una aflicción incluso muy grande puede ser disipada con alguna frustrería.

Sólo en la edad preescolar podemos observar por primera vez estas correlaciones de motivos, de tipo superior, formadas sobre la base de la separación de los motivos más importantes, los que subordinan a los otros. Años atrás tuvimos oportunidad de observar estas correlaciones en una investigación experimental. Un niño estaba muy afligido porque no pudo resolver la tarea propuesta; se le dijo que todo iba bien, que, igual, recibiría, como los otros niños, un pequeño regalo: un rico caramelo. El niño, sin embargo, tomó el caramelo sin experimentar ningún placer y se negó terminantemente a comerlo; su aflicción no disminuyó en nada y, por el fracaso, el caramelo que recibió se convirtió para él en un «caramelo amargo». En nuestro laboratorio llamamos durante mucho tiempo «fenómenos del caramelo amargo» a reacciones semejantes, que observamos en los niños (¡y no sólo en los niños!).

Más tarde K. Gurévich¹ estudió especialmente cuándo y en qué secuencia aparece la subordinación de los motivos. Para ello

¹ K. Gurévich. *Sobre la teoría de la acción voluntaria*. (Tesis; 1938.)

utilizó la siguiente metodología. En las condiciones habituales de comunicación con el pequeño se creaba, por ejemplo, esta situación: cuando al niño le aburría componer mosaicos, de lo que se venía ocupando, le ofrecían un juguete mecánico muy interesante, pero inmediatamente se le decía que podría jugar sólo después que acomodara prolijamente las piezas del mosaico en las cajitas, separándolas según los colores (las piezas eran muchas). De esta forma, el niño debía realizar, durante bastante tiempo, una acción que no quería hacer en aras de la atractiva perspectiva de jugar con un nuevo juguete interesante. En otros experimentos el niño participaba en un juego que exigía una minuciosa preparación del momento principal, más atractivo (es decir, el juego estaba construido según el principio de, por ejemplo, deslizarse en trineo desde una montaña: es muy agradable deslizarse, pero para ello, previamente hay que ascender a la montaña arrastrando el trineo).

Estos experimentos y otros semejantes no sólo mostraron que la subordinación consciente y autónoma de una acción a otra se forma por primera vez en la edad preescolar, sino que también permitieron esbozar el camino que recorre este proceso. Se comprobó que en el niño aparece primero la posibilidad de cumplir autónomamente la acción no atractiva (motivada *negativamente*), cuando aquello en aras de lo cual se realiza (su motivo *positivo*) no es percibido por el niño en forma directa, sino que él se lo representa mentalmente. Por ejemplo, cuando el juguete prometido permanece a la vista, al niño le es mucho más difícil llevar a término la selección de las piezas del mosaico que cuando el juguete no se encuentra en su campo perceptivo.

En el primer caso el pequeño no puede aún obligarse a clasificar las piezas para poder luego jugar con el juguete que lo atrae directamente. Las cosas marchan mejor si se retira el juguete del «campo» exterior de la actividad del niño; entonces éste no sólo puede «apartarse» del juguete, sino que actúa para obtenerlo: al terminar de clasificar las piezas, el pequeño le recuerda inmediatamente al adulto que ahora debe recibir el juguete prometido.

Este hecho muestra que la posibilidad de subordinar conscientemente su acción a un motivo más lejano es, en realidad, el producto de un grado superior de desarrollo y que, al inicio, necesita la presencia de una motivación mental «ideal» del comportamiento; sólo luego se extiende a las correlaciones que aparecen en forma de correlaciones visuales en el campo de

actividad del niño. Entonces la conducta del pequeño se convierte de «reactiva circunstancial» (como era en la edad precedente a la preescolar) en comportamiento «voluntario».

En segundo lugar, estos experimentos mostraron que el cumplimiento de una acción en aras de otra aparece antes en el proceso de comunicación, bajo la influencia de la educación, donde la correlación entre los motivos es creada por las exigencias del adulto y sólo luego cuando lo requieren las circunstancias objetivas de la actividad por sí mismas. Así, por ejemplo, los niños son capaces de armar el mosaico para obtener el juguete a requerimiento del adulto. En cambio es muy difícil para los pequeños disponer una serie de objetos para hacerlos caer luego con un trompo, aunque la necesidad de hacerlo es para ellos evidente. En consecuencia podemos decir que la subordinación de motivos se forma al comienzo en la comunicación con el educador, o sea en la situación inmediatamente social, y sólo algo después se vuelve posible también en situaciones en las que el niño actúa en forma autónoma, en condiciones que objetivamente, por sí mismas, lo exigen.

Más o menos desde los tres años de edad comienza a formarse en los niños una organización interna más compleja del comportamiento, una estructura más complicada de su actividad en conjunto. Dicha estructura se caracteriza porque la actividad del niño ya no es incitada y orientada por motivos aislados, que se sustituyen, refuerzan o entran en conflicto entre sí, sino por una determinada subordinación de los motivos correspondientes a acciones aisladas. Ahora el pequeño puede esforzarse por alcanzar un objetivo que, por sí mismo, no es atractivo para él en aras de otra cosa o, al contrario, rechazar algo directamente atractivo para obtener algo más importante o para evitar algo indeseable. Como resultado, sus acciones aisladas pueden adquirir para él un sentido más complejo, un sentido que parece reflejo en dependencia de a qué motivo esas acciones están subordinadas. Por ejemplo, la colocación de las piezas del mosaico, cuando el niño comienza a hacer esto conscientemente para luego jugar con una locomotora a cuerda, adquiere para él un nuevo sentido consciente: el sentido de a qué está ahora subordinada la acción; en el ejemplo citado, para el pequeño el sentido de colocar los elementos del mosaico en sus cajas consiste en obtener la posibilidad de poner en funcionamiento la locomotora que le prometieron.

Todo esto son, sin embargo, únicamente señales, el síntoma

de la aparición de aquellos primeros enlaces que unen entre sí a los procesos aislados del comportamiento del niño sobre una nueva base: sobre la base de las relaciones humanas más complejas en las que él entra. La inclusión real del preescolar en estas relaciones tiene lugar en diferentes formas: en el dominio práctico de las reglas de conducta en el proceso educativo, como lo ha descrito V. Gorbachova¹; de manera muy clara en el proceso de juego creativo, cuando el niño, asumiendo uno u otro rol, asume también las relaciones internas comportamentales que están incluidas en el rol dado y también en otros tipos de actividad.

Desde el punto de vista del problema de la formación de la personalidad nosotros damos importancia trascendental a la aparición de estos primeros enlaces en la actividad del niño. A partir de estos enlaces, que unen entre sí procesos orientados a un fin, pero aislados, y los unen de tal manera que ellos entran en una relación de subordinación a otros, comienza a tejerse la trama general sobre cuyo fondo, paulatinamente, se separan las principales líneas de sentido de la actividad del hombre, las que caracterizan su personalidad.

Hablando de la personalidad del hombre siempre, de hecho, damos por sobreentendido una u otra orientación del individuo, creada por la presencia de motivos vitales rectores que subordinan a otros motivos, los que parecen iluminarse con la luz reflejada por esos motivos principales. En caso contrario, es decir cuando no existe tal subordinación de motivos, cuando motivos aislados actúan en simple interacción unos con otros, tenemos un cuadro de desintegración de la personalidad, de regresión a la conducta puramente «circunstancial», puramente reactiva. He aquí por qué es tan importante el período de desarrollo en el que se forman estas primeras subordinaciones en la actividad del niño, se elaboran los «mecanismos» de dichas subordinaciones. Este período coincide con el comienzo de la infancia preescolar. Si a los tres años de edad, aproximadamente, sólo aparecen sus primeros síntomas, hacia los seis años ya alcanza su pleno desarrollo.

La formación de la psiquis en la edad preescolar constituye un proceso muy complejo y diverso. Por eso sería incorrecto pensar que la modificación, arriba señalada, de la estructura general de la actividad, que ocurre a consecuencia de los enlaces

¹ V. Gorbachova. *Sobre el dominio de las reglas de comportamiento por parte de los niños preescolares.* — *Boletín de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR*, fasc. 1, 1945.

que surgen entre los motivos de un tipo nuevo, superior, agotan el contenido de este proceso. Por el contrario, esta modificación caracteriza sólo uno de sus aspectos y, además, en su forma más general.

Sin embargo, es decisivo poner de manifiesto esta transformación en la estructura general de la actividad del niño. Ello permite comprender y establecer la interrelación entre los cambios psicológicos concretos, que se observan en la edad preescolar, y enfocarlos como un proceso único de desarrollo psicológico de la personalidad del niño. Sólo así se debe encarar esta cuestión, porque el sujeto real del desarrollo es, claro, el niño y no sus procesos psíquicos por sí mismos.

En un corto artículo es imposible aclarar todos los cambios psicológicos multilaterales en los que se expresa el desarrollo psíquico del preescolar. Por ello nos detendremos únicamente en algunas cuestiones concernientes a cambios particulares, que ocurren en relación con la reestructuración general arriba señalada, a saber, en las cuestiones del desarrollo del carácter voluntario de algunos procesos.

La actualidad pedagógica de estas cuestiones se deduce de que los avances en las posibilidades para dirigir la propia conducta constituyen uno de los momentos esenciales integrantes de la preparación psicológica del niño para el aprendizaje en la escuela.

En aprendizaje en la escuela no sólo exige que el pequeño domine un determinado conjunto de ideas y conocimientos y haya alcanzado un cierto nivel en el desarrollo de sus fuerzas físicas, sino que también presenta una serie de requerimientos en cuanto al desarrollo de su psiquis, a las características de su memoria, percepción y otros muchos procesos. Por ejemplo, ya desde los primeros días del aprendizaje escolar, el niño debe controlar su conducta externa: colocarse debidamente en fila, estar sentado correctamente al pupitre, subordinarse a determinadas normas de comportamiento en los recreos. Todo esto supone la capacidad para contener sus reacciones motoras impulsivas, controlar su conducta, dirigir sus propios movimientos.

Es sabido que para un niño de 7 años no siempre, ni mucho menos, es fácil cumplir con estos requerimientos. También se sabe que dichas capacidades se educan y no se forman por sí mismas. Es indispensable, en consecuencia, educarlas correctamente en el niño preescolar a fin de prepararlo también en este aspecto para la escuela.

A primera vista puede parecer que esta tarea no merece la

atención del psicólogo, que ella no plantea ninguna cuestión psicológica esencial. Sin embargo, esto no es así. Aquí no se trata, claro, de inculcar hábitos puramente mecánicos, de un simple amaestramiento. Esto ya lo señalaba K. Ushinski. Hablando de la capacidad para dirigir su propia conducta motora, nosotros tenemos en cuenta un proceso relativamente muy complicado. El comportamiento «dirigido» no es un comportamiento simplemente reforzado en el hábito sino controlado conscientemente; además, este control no debe requerir una atención especial. El alumno debe comportarse en clase como es debido, estar correctamente sentado al pupitre, no darse vuelta, no tocar los objetos que se encuentran ante él, no mover las piernas, en una palabra «no perder las riendas» ni por un minuto, por más atento que esté a lo que relata el maestro en clase.

La investigación experimental dedicada especialmente a estudiar el carácter voluntario del comportamiento motor del niño, realizada por Z. Manuilenko¹, mostró que la formación del carácter voluntario, comenzando en la edad preescolar inicial, pasa por una serie de estadios cualitativamente diferentes. Además, el desarrollo del carácter voluntario del comportamiento motor representa una de las formas especiales en las que se manifiesta el cambio en la estructura general de la actividad del niño, sobre el que hablamos más arriba.

En esta investigación se planteó a los niños mantener voluntariamente una pose (la pose del «centinela»). Pequeños de 3 a 7 años la enfrentaron en condiciones muy diferentes, lo que permitió poner al descubierto no sólo el curso fáctico del desarrollo de la capacidad para dirigir el propio comportamiento, sino también algunas premisas psicológicas importantes de este proceso.

Se estableció que si la tarea de conservación voluntaria de una pose se plantea ante el niño en forma directa, los preescolares más pequeños no la pueden cumplir incluso cuando la aceptan con gusto. Para ellos esta tarea tiene un determinado motivo, consistente en su actitud hacia el requerimiento del adulto, lo que la hace completamente consciente y comprensible para ellos. Quiere decir que la causa del incumplimiento y de la alteración involuntaria de la pose unos segundos después de haberla adoptado no es el que no la acepten internamente.

¹ Z. Manuilenko. *El desarrollo del comportamiento voluntario en los niños de edad preescolar.* — *Boletín de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR*, fasc. 14, 1948.

Como muestra un análisis más detallado, ellos no están en condiciones de controlar por largo tiempo sus movimientos, de controlarlos no en el aspecto del resultado externo que debe ser alcanzado, sino en el aspecto del proceso motor mismo, en el aspecto de cómo transcurre.

Otra cosa se observa en los niños de más edad. Los que ya han alcanzado la edad preescolar media subordinan fácilmente su actividad a esta tarea. Sin embargo, para ellos la conservación de la pose constituye realmente una tarea *e s p e c í f i c a* que requiere una actividad interna especial, que los ocupa por completo. Por ello es suficiente introducir un momento distractivo cualquiera para que conservar la inmovilidad resulte imposible y la pose requerida sea alterada.

De otra manera transcurre el proceso en niños de edad preescolar avanzada. Ellos están en condiciones de controlar su pose incluso si algo distrae su atención: su conducta motora puede convertirse en verdaderamente *c o n t r o l a b l e*, pueden, en realidad, «dominarse» libremente.

¿De qué momentos psicológicos fundamentales depende el desarrollo del proceso de control voluntario del propio comportamiento?

Obtenemos respuesta a esta pregunta en los datos de otras investigaciones estructuradas de tal forma que la tarea de conservación de la misma pose de «centinela» se desprendía del rol de juego que asumía el niño. En estas condiciones incluso los de 4 años, para quienes, en la primera serie, la tarea de conservar una pose por un tiempo más o menos prolongado era inaccesible, la cumplieron perfectamente. Esto se explica porque en el juego la relación entre el objetivo (conservar la pose) y el motivo al cual está subordinado es para el niño más simple psicológicamente. En la tarea misma de comportarse «como un centinela» ya se contiene, para el niño, la tarea de mantenerse «bien» de pie, no hacer movimientos bruscos que alteren la pose adoptada, etc. Una cosa se deduce directamente de la otra. Por el contrario, la tarea de conservar la pose y el motivo de cumplir lo mejor posible la tarea planteada por el adulto se encuentran entre sí, psicológicamente, en relaciones mucho más complicadas. Esta explicación fue minuciosamente verificada por medio de la comparación de datos experimentales, obtenidos en otras investigaciones especiales.

Sin embargo, debemos subrayar que la relación directa que une entre sí el motivo, que incita al niño a cumplir la tarea, y el nuevo objetivo (controlarse) actúa sólo en la etapa inicial de formación del carácter voluntario del

comportamiento motor. Para los niños de más edad, en los que el mecanismo del comportamiento voluntario ya se ha formado, la circunstancia señalada no tiene una importancia decisiva. El control de su conducta se vuelve en ellos libre no sólo en el sentido de que no ocupa toda su atención, sino también en que no está limitado a los marcos de determinados enlaces objetales y de sentido.

El estudio del desarrollo del carácter voluntario del comportamiento motor en la edad preescolar permite descubrir los vínculos internos entre este proceso y el curso general del desarrollo del niño en dos direcciones.

Ante todo, dicho comportamiento está ligado con la formación de los mecanismos superiores del *m o v i m i e n t o* mismo. Investigaciones especiales de A. Zaporózhets y sus colaboradores dedicadas al estudio de la esfera motora¹ permiten concluir que su reestructuración general, observada en la edad preescolar, no es el resultado de la maduración independiente de los correspondientes mecanismos nerviosos, sino que se realiza debido a que el niño empieza a separar conscientemente en su conducta y a plantearse «objetivos motores» especiales. Dicho con otras palabras, los mecanismos superiores del movimiento se forman en él, precisamente, en relación con el desarrollo del carácter controlable de su conducta motora.

Ya en la investigación de Z. Manuilenko, más arriba citada, esta vinculación se puso de manifiesto con toda evidencia. Por ejemplo, en los niños más pequeños, que orientan su actividad conscientemente al objetivo de conservar la pose requerida, el mecanismo de control sobre sí mismo todavía tiene una estructura semejante a la forma en que son dirigidas las acciones objetales externas: tiene lugar bajo el control ininterrumpido de la vista. Ello explica la enorme «sujeción» del niño y la pérdida inevitable del control sobre sí en cuanto algo externo lo distrae. De esta forma, al comienzo, la dirección consciente y voluntaria de la propia pose se apoya aún en el mecanismo de control consciente de los movimientos orientados a objetivos exteriores, mecanismo que se forma mucho antes. En la siguiente etapa el control sobre sí se trasmite a otros mecanismos nerviosos; se realiza bajo el control de las sensaciones motoras (propioceptivas). Claro, a estas sensaciones también pertenecía antes el papel principal en los movimientos, en su coordinación; pero ahora ellas comienzan a servir al control voluntario, consciente, aunque lo hacen en forma especí-

¹ Véase el artículo siguiente. (Nota de la Comp.)

fica. Así vemos que primero tiene lugar la formación fáctica de nuevos enlaces y relaciones internos en la actividad sobre la base neurológica previa y que luego se reestructura esta misma base. Ello, a su vez, abre nuevas posibilidades para el ulterior desarrollo del control sobre el propio comportamiento; permaneciendo controlado por la conciencia y completamente regulado voluntariamente adquiere, al mismo tiempo, los rasgos de un proceso que transcurre en forma automática: no requiere un esfuerzo continuo y, hablando figuradamente, «no ocupa a la conciencia». Precisamente este es el control que sobre sí tienen los preescolares de mayor edad y el que se requiere del niño en la escuela.

Como muestran las investigaciones, otros son los enlaces existentes entre la reestructuración del comportamiento motor y los cambios que ocurren a lo largo de la edad preescolar en lo referido a los procesos internos, psíquicos (los cambios en la memoria, percepción y otros).

La investigación de Z. Istómina, dedicada al desarrollo de la memoria en los preescolares, mostró que el cambio principal de los procesos de la memoria en este período consiste, precisamente, en que la recordación y la evocación se convierten de involuntarios en voluntarios, intencionados. Esto significa que ante el niño se separa el objetivo consciente de registrar, recordar y él aprende activamente a lograr este objetivo. Una reestructuración análoga ocurre, como muestran algunos datos, en los procesos perceptivos que también se vuelven, en este período, dirigibles, adquieren rasgos de verdadera voluntariedad.

Por sí mismo el hecho de la formación de la memoria voluntaria en la edad preescolar no es, claro, inesperado; pero lo más importante es cómo transcurre este proceso y qué lo condiciona internamente.

Z. Istómina, estudiando la memoria en preescolares de diferente edad, desde los más pequeños a los de edad más avanzada, cambió los motivos de la recordación. Ella mostró que la reorganización de la memoria infantil también está relacionada con el desarrollo de la estructura interna general de la actividad del niño, sobre la que hablamos antes y que el viraje también ocurre, aproximadamente, a los 4 años. Mostró, además, que la activa separación y toma de conciencia por el niño del objetivo de recordar, de evocar, se crea antes, cuando el sentido de esta finalidad se desprende directamente para el niño del motivo que incita su actividad. En el experimento en cuestión se trataba del juego, que requería memorizar y recordar un encargo dado; esto, a su vez, se desprendía del rol asumido por el niño

en el juego. Se sobreentiende que en otros casos puede tratarse de otra actividad significativa para el niño. Los pequeños experimentan mayores dificultades cuando la finalidad tiene una relación más abstracta con el motivo, como ocurre en el caso de la memorización en los experimentos de laboratorio.

Así, pues, vemos que los cambios que ocurren durante la edad preescolar en procesos muy diferentes por su carácter están ligados internamente y tienen una naturaleza común. Evidentemente, esta comunidad en los cambios se debe a que están ligados con las mismas circunstancias. Los datos, obtenidos en diversas investigaciones, permiten aclarar la relación de los cambios estudiados con un hecho central.

Este hecho consiste en que el niño, en el curso de su desarrollo, penetra activamente en el mundo de las relaciones humanas que lo rodea, asimilando (primero en forma muy concreta y real) las funciones sociales de las personas, las normas y las reglas de comportamiento socialmente elaboradas. Esta concreción inicialmente obligatoria y el carácter activo de la forma en que el pequeño va asimilando los procesos superiores de comportamiento humano exigen que las tareas que el educador le plantea tengan contenido, que la vinculación entre lo que el niño debe hacer, aquello en aras de lo que actúa y las condiciones de su acción no sea formal ni convencional; al mismo tiempo no debe ser muy compleja, sino lo más inmediata y cercana posible. Sólo en estas condiciones pueden establecerse, al inicio, los nuevos vínculos y correlaciones internos y superiores en la actividad del pequeño, vínculos y correlaciones que responden a las tareas complejas planteadas al hombre por las condiciones histórico-sociales de su vida.

Nosotros prestamos especial atención a este momento debido a que está ligado a una cuestión muy simple pero, al mismo tiempo, pedagógicamente muy importante. En las etapas iniciales de asimilación de una tarea nueva para el niño (aunque se trate, por ejemplo, de una tarea de control de su propio comportamiento) ¿debe la educación reforzar el motivo mismo? Los datos que disponemos muestran que en las primeras etapas esta vía no lleva al éxito. La fuerza del motivo y de la aspiración a él ligada no es en estos momentos el factor decisivo; lo realmente decisivo aquí es la relación consciente y de sentido entre el motivo del niño y aquella acción que éste debe subordinar al motivo dado. El material fáctico de las investigaciones más arriba citadas lo testimonia con gran evidencia.

Esta tesis se refiere, sin embargo, sólo a las etapas iniciales. El proceso posterior de desarrollo se orienta a superar

esta limitación y ello también debe tenerse en cuenta en la educación. Por eso, por ejemplo, si en los primeros pasos del desarrollo de la esfera motora voluntaria del niño preescolar se utilizan con todo fundamento las tareas «objetal-de roles», como a veces se las llama («andar como un osito», «saltar como un caballito»), más adelante conviene dar también ejercitaciones de tipo gimnástico libre, o sea tareas motoras mucho más abstractas. Lo mismo se puede decir en relación con otras esferas de la educación, por cuanto las exigencias más altas que la escuela presentará al niño en el futuro le plantearán tareas y lo obligarán a esforzarse por alcanzar objetivos que no siempre, ni mucho menos, se desprenden directa e inmediatamente para el niño de su aspiración general a aprender y que tampoco siempre están ligados en su conciencia a los motivos concretos que estimulan su estudio.

A. Zaporózhets

ESTUDIO PSICOLOGICO DEL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD EN EL NIÑO PREESCOLAR*

En la edad preescolar tiene lugar un profundo cambio en la motricidad del niño. Los pequeños se hacen más fuertes, resistentes; sus movimientos, más hábiles y coordinados. El niño adquiere, a esta edad, una serie de nuevas habilidades motoras complejas que juegan un importante papel en su vida posterior; finalmente, aprende a ejecutar los movimientos en forma consciente y voluntaria.

Como señala la *Guía para educadores de jardín de infantes*, en el sistema de educación física de los niños «uno de los lugares más importantes pertenece al desarrollo y la educación de los movimientos».

Los objetivos de la educación motriz del niño no pueden estar limitados a su desarrollo físico, a ejercitaciones de su aparato motor.

Para dominar los tipos complejos de habilidades motoras que el niño necesitará en el proceso de aprendizaje escolar y luego en su futura actividad laboral, es indispensable aprender a controlar conscientemente los propios movimientos, subordinarlos a la voluntad.

En su tiempo Lesgaft decía que «la habilidad para actuar conscientemente, la habilidad para comportarse constituye el objetivo principal de las ejercitaciones corporales».

Los métodos racionales de educación física deben basarse, por lo tanto, no sólo en el estudio anatomofisiológico del desarrollo del aparato locomotor del niño, sino también en la investigación psicológica de la motricidad infantil.

¿Cuál es el desarrollo de los movimientos conscientes y

* *Cuestiones de psicología del niño preescolar*. Bajo la redacción de A. Leóntiev y A. Zaporózhets. Moscú, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1948, p. 102-112.

voluntarios en los niños y cuáles son los avances fundamentales que tienen lugar en la edad preescolar?

En la psicología burguesa recibió una difusión extraordinariamente amplia la concepción de los conductistas, según la cual el desarrollo de la motricidad del niño no se diferencia, en principio, de la génesis del movimiento en los animales y depende, en parte, de la maduración de los correspondientes mecanismos neurológicos y, en parte, de la acumulación de hábitos mecánicos elementales.

Este punto de vista es falso, como lo demuestran los hechos establecidos por los científicos soviéticos.

Así, el examen del problema en el plano de la neurología genética permitió a N. Schelovánov establecer una diferencia cardinal entre el desarrollo de los movimientos en el animal y en el niño pequeño.

Si la motricidad de los animales está ligada, en lo fundamental, con el funcionamiento de mecanismos subcorticales, los movimientos de los niños se forman en relación con la actividad de la corteza y bajo la influencia dominante de órganos tales como la vista.

Por otra parte, los pasajes de un nivel de organización de los movimientos a otro, como mostraron los trabajos de N. Bernshtein¹, no son el resultado del desarrollo espontáneo de los correspondientes sectores del sistema nervioso central o de la ejercitación mecánica, sino que dependen de la adaptación a las nuevas tareas que se plantean al niño en el proceso de su vida y de su educación.

A diferencia del animal, el niño domina conscientemente nuevas formas de movimiento. El desarrollo de su motricidad no transcurre en forma aislada; está incluido en el contexto más amplio del desarrollo de la actividad del niño y depende de las tareas que ante él se plantean y de los motivos que lo impulsan a actuar. En el curso del desarrollo cambia no sólo el carácter de las habilidades motoras del niño, sino también el procedimiento por el que se adquieren.

El pasaje desde la formación de nuevos movimientos en el curso del cumplimiento de acciones objetales a la diferenciación

¹ Nikolái Bernshtein (1896-1966); psicofisiólogo y fisiólogo soviético, creador de una nueva dirección en la investigación: la fisiología de la actividad. Algunas ideas formuladas por Bernshtein se anticiparon a las tesis fundamentales de la cibernética. Le pertenecen una de las primeras formulaciones precisas del concepto de *enlace de retorno* en la fisiología y también la idea de la organización por niveles de los movimientos. (Nota de la Compiladora.)

de la tarea específica de dominar conscientemente un nuevo movimiento (observable por primera vez en la edad preescolar) tiene una esencial importancia para el desarrollo ulterior de la motricidad infantil.

Si los hábitos motores elementales, que el niño asimila antes de la edad preescolar, pueden constituir el producto derivado de su actividad práctica y lúdica, las formas complejas de las habilidades motoras indispensables para la actividad escolar (hábitos de escritura, etc.), para el deporte, el trabajo, la actividad artística, exigen el aprendizaje consciente.

El proceso, antes único, parece ahora estratificarse. En el niño pequeño el aprendizaje de nuevos movimientos y su utilización práctica están aún ligados indisolublemente; el aprendizaje de un movimiento y su empleo están fundidos. En el niño preescolar comienza la separación de estos dos momentos. El aprendizaje del nuevo movimiento, su perfeccionamiento, por una parte, y su empleo práctico, por otra, adquieren una independencia relativa.

En la edad preescolar, pues, cambia la relación del niño hacia sus propios movimientos. Se forma un nuevo procedimiento para asimilar los movimientos, que será el dominante en la edad escolar.

Este proceso, como mostró convincentemente E. Guiriánov estudiando la formación de los hábitos de escritura, consiste en la automatización de aquellos movimientos que antes eran por sí mismos finalidades de la actividad infantil.

Utilizando palabras de A. Leóntiev, diremos que el procedimiento de formación de hábitos desde abajo, por vía de la adaptación a las condiciones existentes durante la realización de la acción es sustituido por la formación de habilidades motoras como si fuera desde arriba, por vía de la conversión de las acciones conscientes autónomas en operaciones motoras auxiliares.

Trataremos de mostrar, utilizando el ejemplo de la investigación de algunos movimientos que se forman en la edad preescolar, cómo su cumplimiento y desarrollo dependen del carácter de la tarea planteada ante el niño y de los motivos de la actividad infantil.

Comenzaremos con el desarrollo de los movimientos que el niño realiza durante el salto.

Los componentes fundamentales de los movimientos como la marcha y la carrera están formados ya, según los datos de N. Bernshtein, a comienzos de la edad preescolar. Estos movimientos también recorren un largo camino de desarrollo

ulterior; sin embargo sus contornos principales ya están esbozados a esta edad.

En cuanto al salto, se forma habitualmente sólo en la edad preescolar. E. Levi-Gorinévskaia escribe que hasta los tres años los niños, con raras excepciones, no saben saltar. Un pequeño de tres años ya puede saltar con las dos piernas juntas, hacerlo desde cubos de 10-15 cm de alto, saltar una cuerda apoyada en el piso. Pero no logra saltar en alto, incluso a sólo 5 cm del suelo. De esta forma, el salto exige un sistema de movimientos que presenta grandes dificultades para el niño. El cumplimiento de tales tareas motrices se hace posible, por primera vez, en la edad preescolar.

En el aspecto biomecánico y fisiológico el salto se caracteriza por un grado significativo de complejidad. Para elevar el propio cuerpo en el aire y lanzarse a una cierta distancia hacia adelante es necesario no sólo una importante fuerza muscular, sino también la exacta coordinación de los movimientos.

Adelantándonos un tanto podemos decir que también en el aspecto psicológico el salto es una formación compleja. A diferencia, por ejemplo, de la traslación por medio de la marcha, en la cual los momentos del esfuerzo y del movimiento exterior conforman series casi paralelas, sólo un tanto desplazadas una en relación con otra, en el proceso del salto resultan mucho más diferenciadas la fase preparatoria y la fase del movimiento ulterior, el que está predeterminado por los esfuerzos previos, pero que en el momento de su realización ya no puede ser modificado por ningún esfuerzo del que salta. Así, pues, si en la marcha el niño puede introducir las correcciones indispensables en el curso de su acción, en el salto debe movilizar todas sus posibilidades motoras antes de realizarlo y proporcionar sus fuerzas a los resultados futuros de sus acciones. El salto, tanto en el aspecto biomecánico como psicofisiológico, nos pareció un objeto adecuado de estudio y teníamos fundamentos para suponer que esta nueva estructura en la motricidad del niño preescolar sería realizada en diferente forma según fuera la actividad del niño, las tareas que se plantearan ante él.

Comencemos con el análisis de los datos obtenidos en los experimentos de T. Guinévskaia, de salto sin impulso realizado en las siguientes condiciones: en un primer caso se propuso al niño simplemente saltar lo más lejos posible; en un segundo caso se trazó con tiza una línea en el suelo y se lo invitó a saltar «hasta aquí»; en una tercera ocasión se le dio una instrucción

análoga a la primera. En estos experimentos tomaron parte en total 45 niños preescolares de diferentes edades.

Lo primero que llama la atención es la importante diferencia en la eficacia (largo) del salto en niños de una misma edad, cuando las tareas planteadas son distintas.

El aumento en la amplitud del movimiento es muy marcado cuando los niños pasan de la tarea de salto libre al salto a una distancia determinada.

Este aumento es especialmente notable en los niños más pequeños. En el proceso de desarrollo, las diferencias en la eficacia con que se cumple el movimiento en distintas situaciones disminuye, aunque en los preescolares de mayor edad sigue siendo importante.

El largo del salto da la característica sumaria para todas las fuerzas físicas y para el conjunto de finalidades, habilidades y destreza que el niño pone en el cumplimiento de la tarea ante él planteada.

Sin embargo, desde el punto de vista psicológico, es muy importante descubrir qué hay tras estos indicadores sumarios, qué cambia en el comportamiento del niño durante la realización del salto en diferentes situaciones.

Parecería que la instrucción dada en el primer experimento de «saltar lo más lejos posible» debería movilizar incluso a los preescolares más pequeños en el cumplimiento de la tarea, por cuanto ellos comprenden perfectamente qué les pide el adulto y están acostumbrados a cumplir sus indicaciones.

Sin embargo, no se observó nada semejante. En la situación externa, directamente percibida, no había nada que obligara a los niños a movilizar todos sus recursos motores y las solas palabras del adulto fueron insuficientes para producir ese trabajo preparatorio. Como resultado, los pequeños realizaron el salto libre partiendo de la posición en la que se encontraban cuando recibieron la instrucción, sin tratar de hacer ningún movimiento preparatorio y sin adoptar una posición especial. La posición del cuerpo, en la que se encontraba el niño cuando recibió la instrucción, era casi siempre inadecuada para saltar y esto influyó negativamente en la eficacia del movimiento cumplido.

En calidad de ilustración transcribiremos fragmentos de las observaciones sobre la conducta de los niños durante este tipo de saltos.

Lilia M., 4 años, 5 meses. Experimentador: «Salta lo más lejos que puedas». Lilia escucha manteniendo un dedo en la bo-

ca, un poco separadas las piernas, inclinada la cabeza a un lado. Tiene la otra mano en el bolsillo.

Habiendo recibido la instrucción, salta hacia adelante sin cambiar de pose. Cae sobre la planta del pie, se balancea y se quita el dedo de la boca. El largo del salto es de 33 cm.

La fase preparatoria aparece por primera vez en los niños de menor edad cuando deben saltar a una distancia determinada. Los de más edad comienzan a prepararse para el salto incluso cuando se trata de «saltar lo más lejos posible».

El carácter de la fase preparatoria cambia. Si en los niveles más tempranos del desarrollo consiste en una reacción «global» no del todo definida, caracterizada por una gran cantidad de momentos expresivos acompañantes que preceden al movimiento de trabajo, luego se manifiesta como la toma de una determinada posición de partida, o sea aparece una determinada disposición motora.

La conducta motora de los niños ante distintas tareas se diferencia, pues, no sólo en la eficacia, sino también en las particularidades cualitativas de la estructura del movimiento voluntario.

Con la edad estas diferencias disminuyen. Formados al comienzo en la situación más favorable, los nuevos rasgos de la motricidad adquieren posteriormente una determinada estabilidad y pueden ser transferidos a otras condiciones, reproducidos en cualquier circunstancia. En el niño la formación de los movimientos depende del carácter de la tarea que tiene planteada. Sin embargo, su actitud hacia ésta, el que la acepte o no depende, a su vez, de los motivos de la actividad infantil. Para que la tarea sea aceptada y provoque en el niño la disposición a resolverla deben surgir motivos que lo impulsen a actuar. Tras los cambios evolutivos en la actitud del niño hacia la tarea se encuentran, por lo visto, cambios de la motivación. Si el pequeño, al cumplir la instrucción «¡Salta lo más lejos posible!», da resultados mucho peores que en otras condiciones, esto depende, en gran medida, de que los motivos de la competencia deportiva aún no constituyen estímulos para su actividad.

Los resultados de la investigación de T. Guinévskaia muestran la importancia que tienen estos motivos para la forma en que los preescolares realizan los movimientos. Esta investigadora propuso al niño clavar clavos en una tabla. En el primer experimento debía hacerlo según la instrucción del experimentador. En el segundo, en una situación de juego que consistía en lo siguiente: a un osito se le había roto la mesa; su vajilla

estaba en el suelo y para él era extraordinariamente incómodo inclinarse para comer (el experimentador mostraba cómo el osito, hecho de un material compacto, se esforzaba por inclinarse y no lo lograba). El osito estaba muy afligido, lloraba y pedía al niño que arreglara la mesita cuanto antes, ya que no había comido nada y estaba muy hambriento.

Por lo general, los niños se incorporan con mucho gusto al juego y se ponen, con gran energía, a arreglar la mesa. La eficacia de los movimientos crece en comparación con los índices obtenidos cuando los pequeños clavan clavos según una instrucción.

Así, pues, en la esfera de los movimientos descubrimos la acción de la ley fundamental que caracteriza el desarrollo psíquico del niño en conjunto. En cada estadio del desarrollo la formación de determinados procesos y acciones psíquicos no tiene lugar en forma aislada, sino dentro del «tipo rector de actividad»¹. En particular, el desarrollo de la esfera motora del preescolar transcurre, en gran medida, dentro de su actividad de juego.

Los motivos del juego, que crean en el niño estímulos tan fuertes para realizar unos u otros movimientos, generan condiciones específicas para su desarrollo, dejando así una huella peculiar en toda la fisonomía motora del preescolar.

El juego no estimula todos los tipos y aspectos de la actividad motora. Algunos pasan a primer plano, al tiempo que otros adquieren una importancia secundaria.

En especial el juego da mucho al niño en lo que concierne al carácter general del movimiento, a la forma expresiva de su realización. Algunos pedagogos señalan que para el preescolar es muy importante comprender uno u otro ejercicio gimnástico como realización de actos característicos de algún personaje; por ejemplo, hay que caminar con paso marcial como un soldado, saltar como un conejo, cortar leña como un leñador, etc.

En los experimentos de I. Dimanshtein, realizados en nuestro laboratorio, se estudió cómo el niño preescolar reproduce movimientos expresivos en diferentes situaciones.

Algunos niños pueden relatar que se ríen cuando les muestran algo cómico y lloran cuando les ponen una inyección o cuando se golpean. Pero no saben mostrar todo esto.

Cuando establecimos que los niños tienen dificultades para reproducir voluntariamente movimientos expresivos en las con-

¹ A. Leóntiev. *Sobre la teoría del desarrollo psíquico en el niño*. —*Pedagogía Soviética*, No. 4, 1945, p. 30.

diciones citadas, decidimos examinar si pueden hacerlo en el juego.

Luego de escuchar un cuento los niños, con ayuda del experimentador, distribuyeron los roles y comenzaron a jugar. Los pequeños, que no pueden reproducir un movimiento expresivo por instrucción del experimentador, lo hacen muy fácilmente y con entusiasmo en el juego.

Sin embargo, si el juego de argumento cumple un papel esencial para asimilar el carácter general de los movimientos, su influencia no siempre es tan importante en el desarrollo de otros rasgos de la motricidad.

Organizamos un juego en el que el niño cumplía el papel de carpintero y el experimentador, representando a un cliente, recurría a él con una mesita de juguete rota y le pedía que clavara la tabla. En la mayoría de los casos, los niños aceptaron el papel de carpintero; sin embargo, su comportamiento en esta situación fue muy peculiar. Una parte de ellos, como si se entregaran totalmente al juego, no tomó en cuenta las condiciones técnicas y se satisfizo con su solución simbólica. Por ejemplo, un pequeño, habiendo golpeado varias veces el clavo, dejó esta ocupación y colocando la tabla sobre las patas de la mesa declaró que el arreglo estaba listo. En otros casos, los niños estaban, por decirlo así, enfrascados en el arreglo del objeto y olvidaron completamente el aspecto lúdico de la situación a tal punto que, cuando el experimentador se dirigió a ellos con las frases correspondientes al rol de cliente, se mostraron perplejos.

Habíamos supuesto que en este experimento el sentido de las acciones producidas se volvería más significativo para el niño y que la eficacia de sus movimientos sería mayor que durante el cumplimiento de la primera tarea (el simple clavado de un clavo en la tabla). Sin embargo, los datos obtenidos no confirmaron nuestras suposiciones.

Al estudiar la influencia del juego en el cumplimiento de un determinado movimiento es indispensable tomar en cuenta qué papel tiene éste en la estructura general del juego. Más arriba hemos señalado cómo los niños realizan los correspondientes movimientos durante el salto a una distancia dada. Para poder comparar los datos, Guinévskaia observó cómo salta el niño en una situación de juego. Ella organizó un juego en el que el niño, representando a un conejo, debía escapar del cazador. Las reglas consistían en que si el conejo, tratando de ponerse a salvo, salta un riachuelo (señalado por dos líneas paralelas hechas con tiza en el piso), el cazador pierde el derecho a per-

seguirlo. En general, el experimento trascurría en forma muy animada. El cazador perseguía enérgicamente a su presa y los conejos huían de él riendo y gritando.

Los motivos del juego estimularon a los niños tanto a cumplir toda la actividad en conjunto como sus momentos individuales con gran entusiasmo. Sin embargo, sobre el fondo de esta elevación general de la actividad, el salto era realizado mal, bastante peor que en otras situaciones.

El análisis del comportamiento de los sujetos durante el juego muestra que la mayoría de los niños pequeños no salta al llegar a «la orilla del riachuelo», sino que atraviesa corriendo el obstáculo convencional. Otros cumplen el salto en forma «simbólica». Al llegar al riachuelo, saltan en un pie o hacen algún movimiento corporal que debe, por lo visto, representar el salto y luego, con la conciencia tranquila, cruzan corriendo «el riachuelo» y continúan la carrera. Esta sustitución del salto por el acto de atravesarlo corriendo o su cumplimiento «simbólico» se registró frecuentemente también en los preescolares mayores y de edad media.

El tema del otro juego fue una competencia deportiva. Se proponía al sujeto el papel de un famoso atleta, quien salta más lejos y mejor que todos. El experimentador anunciaba solemnemente al público reunido (a los niños que estaban sentados en sillitas alrededor del «estadio») que el famoso deportista Petia realizaría su salto récord. Como en los experimentos de salto a una distancia dada, se señalaba en el piso con dos líneas la correspondiente distancia. El «famoso» deportista aparecía en el estadio, saltaba y el público, independientemente de los resultados que obtenía, lo premiaba con un aplauso unánime y gritos de aprobación. Petia ocupaba un lugar entre los espectadores y otro pequeño tomaba el papel del famoso atleta. La actitud de los niños hacia los movimientos, realizados en esta situación, se diferenció mucho de la que se pudo registrar en el juego del «conejo y el cazador».

Si en este último caso el salto jugaba el papel de un pormenor técnico secundario, en la representación del deportista fue el principal componente de sentido de la actividad, se convirtió de operación auxiliar en acción de pleno valor, consciente. Dicha modificación del lugar estructural que ocupa el movimiento en el sistema general de la actividad del niño produjo, en primer lugar, un importante cambio en la eficacia con que se realiza el movimiento. Este avance se descubre al comparar el largo del salto en el juego «el cazador y el conejo» y en el juego dramatizado «la competencia deportiva».

Sin embargo, los índices relativamente bajos de la eficacia del salto en la situación de juego en los niños más pequeños obligan a suponer que este tipo de movimientos, nuevo para el preescolar, obteniendo en el juego condiciones favorables para su ulterior desarrollo, no surge ni se forma inicialmente en el juego, sino en otros tipos de actividad.

¿Dónde aparecen inicialmente estas nuevas habilidades motoras que luego son utilizadas y perfeccionadas en el juego? ¿No es acaso su suelo natal la situación práctica, la necesidad práctica que, por primera vez, estimula al niño a pasar a nuevas formas de comportamiento motor?

Para comprobar esta suposición organizamos una serie de experimentos en los cuales los preescolares cumplían el salto al solucionar una tarea práctica.

A todo lo ancho de la habitación se colocó en el suelo una tira de papel blanco (dependiendo de la edad del sujeto utilizamos tiras de 44, 46 y 48 cm de ancho). El niño se encontraba de un lado de este camino de papel y del otro se colocó una silla con un objetivo dado (por ejemplo, un juguete) que el niño debía alcanzar.

Los datos de nuestra investigación muestran que la situación práctica no crea las condiciones óptimas para el desarrollo de los movimientos que estudiamos en la edad preescolar.

El área de la actividad práctica del niño preescolar en realidad es aún muy limitada, en comparación con el juego y con diferentes formas de aprendizaje, para ser la fuente fundamental en el surgimiento y la formación de nuevos tipos superiores de actividad motora a esta edad.

Durante el análisis del material experimental vimos que no sólo la creación de nuevos movimientos, sino también la utilización de los que se poseen, pero que no han sido suficientemente asimilados en la situación práctica, presenta para el niño preescolar dificultades esenciales. Es evidente que los nuevos movimientos deben formarse en algún otro contexto, en alguna otra actividad antes de ser utilizados en la solución de tareas prácticas.

¿Cuál es la situación psicológica en la cual tiene lugar el dominio inicial de las nuevas formas superiores de movimiento en la edad preescolar? Algunos datos para responder a esta pregunta pueden obtenerse al comparar los resultados del estudio de la eficacia del movimiento realizado en diferentes actividades (en el juego, en la solución de una tarea práctica y durante el cumplimiento de la tarea según una instrucción dada por los adultos).

Comparación del largo del salto en diferentes actividades

Niños preescolares	Solución de una tarea práctica	Cumplimiento de la instrucción «saltar sin tomar impulso»	Juego al deportista
menores de edad media	40	64	30
mayores	50	83	80
	70	100	100

Los datos de la tabla muestran que el movimiento estudiado alcanza la mayor eficacia en el preescolar por primera vez cuando se trata de una tarea objetiva presentada al niño por el adulto. Posteriormente, se observan resultados cuantitativos similares en el juego. La eficacia en el empleo práctico de esta habilidad motora se retarda un tanto a lo largo de toda la edad preescolar.

En el niño que aún no ha entrado en la edad preescolar, el juego, la actividad práctica y el aprendizaje están aún poco diferenciados entre sí. Al solucionar alguna tarea práctica el niño pequeño, que aún no ha alcanzado la edad preescolar, simultáneamente aprende, adquiere una serie de habilidades motoras elementales. En el preescolar la relación entre estos momentos se complejiza significativamente. Las formas nuevas, más complicadas, de las habilidades motoras que debe asimilar el preescolar ya no pueden formarse por medio de la simple adaptación a las condiciones de la tarea, como ocurre en etapas inferiores del desarrollo. En aquel caso es indispensable, inicialmente, dominar conscientemente el movimiento, aprender a realizarlo y sólo luego utilizarlo para una necesidad práctica. El camino que recorre el niño preescolar para dominar las nuevas habilidades motoras se parece, en este sentido, a la asimilación consciente de hábitos por parte del escolar. El principio de educación física consciente, desarrollado en forma tan convincente por Lesgaft, conserva toda su fuerza para la pedagogía preescolar. Pero la forma en que el preescolar recorre este camino de dominio consciente de las nuevas formas de movimiento tiene un carácter profundamente específico.

Las formas elementales de aprendizaje directo, al alcance del preescolar (consistentes en la demostración directa del nuevo movimiento o en el requerimiento de cumplir el movimiento dado con condiciones bien organizadas) constituyen la fuente fundamental de las nuevas formaciones motoras en la edad preescolar; sin embargo, ellas no pueden garantizar su posterior desarrollo. Antes de ser empleadas adecuadamente en la acti-

vidad práctica, las nuevas habilidades motoras deben recorrer un determinado camino de ejercitación y perfeccionamiento en la actividad de juego del pequeño.

Aunque las nuevas y complicadas habilidades motoras no son producidas en el juego, sino que son asimiladas por el niño por aprendizaje directo, el juego crea condiciones especialmente favorables para dominar estos movimientos.

La correlación adecuada entre la asimilación de nuevos movimientos en ejercicios especiales y su desarrollo en los juegos de movimiento y creativos constituye uno de los objetivos principales en la organización de la educación física en la edad preescolar.

En el juego del preescolar el movimiento puede convertirse por vez primera de medio para alcanzar determinados resultados en una finalidad de la actividad del niño y, con ello, transformarse en objeto de su conciencia.

Los niños que no han alcanzado aún la edad preescolar realizan habitualmente una serie de movimientos con el fin de lograr determinados resultados objetales. De tal manera, los movimientos sirven para ellos sólo como *m e d i o s* para poseer las cosas.

Los preescolares, junto con tal empleo práctico de su motricidad, comienzan a utilizar por primera vez en el juego una serie de cosas, con frecuencia incluso inadecuadas, *c o n e l o b j e t i v o* de cumplir algún movimiento; por ejemplo, con la finalidad de mostrar cómo dispara el soldado, cómo el chofer maneja el automóvil, cómo el médico aplica las vacunas.

El dominio del movimiento se convierte en la finalidad de la actividad del niño. Trata conscientemente de reproducir los movimientos característicos de determinado personaje, trasmite intencionadamente sus maneras peculiares.

Si la vía de desarrollo por acomodación a las condiciones de solución de las tareas prácticas más simples es suficiente para formar hábitos motores elementales, el camino del aprendizaje consciente es indispensable para que se estructuren las habilidades superiores, características de la actividad laboral, militar, deportiva, etc. del hombre.

El juego representa la primera forma de actividad, accesible al niño preescolar, que supone la reproducción y el perfeccionamiento conscientes de los nuevos movimientos

En este sentido el desarrollo motor que el preescolar alcanza en el juego constituye el verdadero prólogo de los ejercicios físicos conscientes del escolar.

D. Elkonin

PROBLEMAS PSICOLÓGICOS DEL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR*

El juego ha ocupado, por derecho, un importante lugar en la práctica de las instituciones preescolares soviéticas. Ya no hay necesidad de demostrar que el juego tiene gran significación para el desarrollo de los niños en edad preescolar. Señalaremos sólo dos series de hechos que confirman esta tesis.

En los últimos tiempos se realizó, en la sección de psicología infantil de Instituto de Pedagogía de la Academia de Ciencias Pedagógicas, bajo la dirección del profesor A. Leóntiev, una serie de investigaciones experimentales que aclararon, en particular, el problema de la importancia del juego para el desarrollo de los procesos psíquicos.

Z. Istómína estudió los procesos de surgimiento de la memoria voluntaria en la edad preescolar. Su investigación mostró que, en el curso del juego, se crean condiciones favorables para que la tarea de memorizar y evocar algo surja por primera vez ante el niño preescolar de menor edad como una tarea en sí y, en consecuencia, aparezcan las premisas para el desarrollo de los procesos de memorización y recordación voluntarios. Esta misma investigadora estableció que la ejercitación especial de los procesos de memoria resulta particularmente efectiva si está incluida en el proceso del juego.

Z. Manuilenko, en una investigación experimental especial, mostró que en los niños pequeños el control consciente de los movimientos en el juego es mucho mayor que en una actividad realizada por instrucción.

Finalmente, las investigaciones de A. Zaporózhets y Ya. Neveróvich, dedicadas al desarrollo de los movimientos, establecieron que el juego tiene una relación muy directa con la forma-

* *Cuestiones de psicología del niño preescolar*. Bajo la redacción de A. Leóntiev y A. Zaporózhets. Moscú, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1948, p. 16-33.

ción de la motricidad del niño de edad preescolar.

La segunda serie de hechos se relaciona con la investigación comparativa del juego en niños que se encuentran en diferentes niveles del desarrollo intelectual. Ya Troshin señaló que en los niños con un desarrollo intelectual insuficiente el juego no alcanza el nivel típico para los sujetos normales. Por el contrario, las observaciones de niños en los que se manifiesta tempranamente un talento especial (músicos, pintores, matemáticos, poetas) y con un alto desarrollo intelectual general muestran que en ellos el juego es especialmente rico.

Claro que estos hechos referidos a la correspondencia entre los niveles de desarrollo de la personalidad del niño y del juego no dicen nada por sí mismos. Sólo indican la presencia de una determinada relación, pero no aclaran qué es lo primario y qué lo secundario; esto debe ser objeto de investigaciones ulteriores.

Las dos series de datos citados muestran de manera convincente que el juego tiene importancia no sólo para aquellos procesos psíquicos que están incluidos directamente en él (por ejemplo, la imaginación, el pensamiento), sino también para los que pueden no estarlo o que en todo caso se ligan con el juego de manera indirecta (por ejemplo, la memoria).

En el proceso del juego no sólo se desarrollan funciones psíquicas aisladas, sino que también tiene lugar la transformación de la psiquis del niño en conjunto.

En la base de casi todos los intentos por eliminar el juego de la práctica de la educación preescolar o de limitar su papel en el desarrollo del preescolar se encuentra el punto de vista según el cual el juego es una actividad en la que se entrenan sólo procesos psíquicos aislados y que, en consecuencia, puede ser reemplazada por otros tipos de ejercitaciones o de tareas de carácter semejante al juego.

En contraposición a este punto de vista, la práctica de la educación preescolar y las investigaciones experimentales especiales a las que nos hemos referido más arriba muestran que la importancia del juego no se reduce a la ejercitación de procesos psíquicos aislados. Su significación para el desarrollo del niño de edad preescolar está determinada porque afecta los aspectos más importantes del desarrollo psíquico de la personalidad del pequeño en conjunto, el desarrollo de su conciencia.

Todo pedagogo sabe que es mucho más difícil organizar y estimular el juego creativo de los niños preescolares que cualquier otra ocupación. Estas dificultades están ligadas ante

todo con que, en la organización del juego, el papel y las funciones del pedagogo no son tan claros y no están tan definidos como en otras tareas. Las dificultades para organizar el proceso de juego creativo, la incapacidad del educador para encontrar su lugar en el juego infantil y dirigirlo llevan, a veces, a que el pedagogo en lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruido, etc.) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y fácilmente.

El esclarecimiento de la naturaleza psicológica del juego debe permitirnos no sólo comprender su importancia para el desarrollo del niño, sino también darnos la clave para dominar el proceso del juego, para aprender a dirigirlo conscientemente, para utilizarlo como medio de educación y desarrollo del niño preescolar. Esta tarea práctica que se plantea a la investigación psicológica le otorga un sentido vital, la hace significativa.

El descubrimiento de la naturaleza psicológica del juego infantil preescolar consiste en comprender y esclarecer en el juego aquello que determina el desarrollo psicológico de la personalidad del niño y de su conciencia, síntoma de lo cual es el desarrollo de procesos psíquicos aislados: el pensamiento, la imaginación, la percepción, la memoria, la voluntad. Los cambios de estos procesos en el juego son bien visibles e incluso pueden ser medidos; pero tras ellos se ocultan y los definen cambios esenciales (aunque menos visibles), más profundos de la personalidad y la conciencia del niño.

Para comprender estos cambios más sustanciales es indispensable someter a un análisis psicológico al juego en el estado en que ya está suficientemente formado y desarrollado; es decir, cuando contiene en sí todos los componentes que caracterizan el proceso de juego, el juego de roles creativo del niño preescolar.

Nuestra tarea, por ello, consistirá en someter a un análisis psicológico al juego no en sus orígenes ni al final de su desarrollo, cuando ya se «marchita», dejando lugar a otras formas de actividad, sino en su florecimiento, en su auge, o sea al comienzo de la segunda mitad de la edad preescolar.

Casi todos los investigadores que estudiaron el juego señalan que es la actividad más libre del niño preescolar. Este carácter libre se expresa no sólo en que el niño elige el tema del juego, sino también en que sus acciones con los objetos incluidos en él se diferencian del uso habitual que se les da corrientemente por la marcada independencia con respec-

to al destino concreto de esos objetos y están determinadas por los significados que el niño mismo les otorga en el juego.

La libertad creativa del juego se expresa también en que el niño se entrega a él con toda la emocionalidad que le es inherente, experimentando enorme satisfacción. La saturación emocional del juego es tan fuerte y tan evidente que este momento se pone, con frecuencia, en primer plano. El carácter emocional del proceso lúdico favoreció, en parte, el que durante mucho tiempo se considerara al juego, incorrectamente, un instinto.

La paradoja fundamental del juego consiste en que, siendo una actividad máximamente libre, encontrándose bajo el poder de las emociones, es la fuente del desarrollo del carácter voluntario y de la toma de conciencia, por parte del niño, de sus acciones y de su propio yo.

No se podrá comprender la naturaleza del juego si no se comprende la esencia de esta contradicción fundamental.

Para descubrir esta contradicción interna es indispensable examinar nuevamente la cuestión de la así llamada «libertad» del juego y tratar de comprender si éste no contiene determinadas limitaciones internas, subordinándose a las cuales el niño aprende a subordinarse a las limitaciones externas, o sea a las normas de conducta.

Por cuanto en los juegos de movimiento con reglas estas limitaciones internas, a las cuales se subordina el niño, están expresadas con mayor relevancia, examinaremos en primer lugar la cuestión de las interrelaciones, en el curso del desarrollo infantil, entre los juegos de movimiento con reglas, los juegos de dramatización y los de roles.

Para aclarar esta cuestión hicimos un análisis de los juegos de movimiento practicados en las instituciones preescolares y descritos en las colecciones más difundidas de juegos infantiles. Se analizaron 137 juegos para diferentes edades en los jardines de infantes. De ese total, 15 juegos están destinados a niños de 3-4 años; 46, a niños de 5-6 años y 76, a niños de 7 años.

Desde el punto de vista que a nosotros nos interesa dividimos los juegos en cuatro grupos. En el primero entraron los juegos procesuales de imitación, en los que las acciones de los pequeños se limitan a la simple imitación de determinadas acciones según un modelo; en el segundo grupo incluimos los juegos de dramatización según un tema; en el tercero, los juegos con reglas simples según un tema y, finalmente, en el cuarto grupo entraron los juegos de reglas sin tema y los depor-

tivos elementales.

La distribución de todos los juegos analizados por grupos y por edades es la siguiente:

Tipos de juego	Edad		
	3-4 años	5-6 años	7 años
(en %)			
Procesuales imitativos	20	2	—
Dramáticos	53	11	3
Con reglas según un tema	20	39	29
sin tema	7	48	68

Esta tabla muestra que el desarrollo del juego en la edad preescolar va de los juegos procesuales imitativos, a través de los de dramatización con reglas implícitas, a los juegos con reglas explícitas sin tema. Este principio psicopedagógico, por lo visto, está en la base de la distribución de los juegos según edades en el período preescolar de la vida del niño.

Si se observa el cambio que sufre un mismo juego a lo largo de la edad preescolar veremos un cuadro parecido: se convierte de juego de dramatización o de roles en juego de reglas. Como ejemplo citaremos sólo el juego al gato y el ratón que se transforma en juego puramente deportivo con reglas.

Así, pues, en los juegos de movimiento con reglas que se practican en nuestras instituciones preescolares y que están normados por los programas de educación física, la subordinación a la regla por parte de los niños pequeños se realiza a través del tema o del rol. Cuanto más pequeño es el niño tanto más directa y de contenido deberá ser la relación entre las reglas a las que él subordina sus acciones y el rol que toma para sí. Pero el tema o el rol se repliegan en forma paulatina, permaneciendo sólo en el nombre de los roles o en el bosquejo convencional de los temas y, finalmente, en la denominación del juego que adquiere un carácter condicional, por ejemplo, «El hilo y la aguja» o «La carrera de los heladeros». Aquí, entre las reglas a las cuales se someten los niños y el nombre del juego existe una relación muy lejana o, incluso, puramente convencional.

El análisis del desarrollo de los juegos de movimiento nos lleva a concluir que lo central, por su significación en la edad preescolar, es la relación peculiar que se establece entre el niño y el rol que asume y que contiene las reglas vi-

gentes en el proceso del juego.

Esta relación fue el objeto de nuestra investigación.

Antes de elaborar la metodología experimental que permitiera poner al descubierto las relaciones existentes entre esos dos momentos, orgánicamente fundidos, observamos cómo juegan los niños en las condiciones habituales de vida de una institución preescolar. Una serie de interesantes hechos nos mostraron la dirección que debían seguir nuestras pruebas experimentales.

Siendo imposible describir completa y detalladamente, en los límites de este artículo, todo el material recopilado, nos detendremos sólo en algunos hechos que merecen atención.

En uno de los juegos a las escondidas que realizamos con sujetos de diferentes edades (una niña tenía 3 años; la otra, 6) observamos lo siguiente.

Cuando propuse a las niñas que jugáramos a las escondidas, ambas aceptaron con gran contento. Inmediatamente fueron corriendo a otra habitación y se ocultaron tras los abrigos que colgaban del perchero. Enseguida, claro, descubrí el lugar donde se habían escondido, pero fingí no advertirlas y comencé a buscar en otros lugares. A medida que yo las iba buscando, tras los abrigos se desarrollaba un drama. La más pequeña de las niñas quería salir de su escondite o, por lo menos, gritar para indicar dónde se hallaba y darme así la posibilidad de encontrarla. Para ella, por lo visto, todo el sentido del juego consistía en la relación conmigo como adulto. El experimentador que dirigía el juego constituía algo así como el centro de toda la situación y determinaba su comportamiento. La niña de mayor edad tapaba la boca de su hermanita y la retenía, diciéndole que era necesario callar y permanecer en el escondite. Los intentos de persuasión no sirvieron y, finalmente, la más pequeña corrió, gritando con gran alegría, a mis brazos.

Este cuadro fue observado varias veces. Por lo visto, la niña mayor ya tomaba en cuenta determinadas reglas y para ella el sentido del juego estaba en subordinarse a dichas reglas, al tiempo que para la más pequeña consistía en el proceso mismo de esconderse, por una parte, y en la comunicación con el experimentador, por otra.

Estas observaciones sirvieron como prototipo de un experimento especial, realizado con niños de diferentes edades en instituciones preescolares. El experimento tenía dos series. En la primera jugamos con los niños a las escondidas; en la segunda, «al gato y el ratón» (el gato trata de cazar a un ratón, que se esconde en la cueva). Para aumentar el efecto de la situación

lúdica introdujimos en la segunda serie máscaras que subrayaban los roles asumidos por los niños.

El análisis de los materiales así recopilados permite sacar las siguientes conclusiones.

Para los niños pequeños (de 3 años) es típico el que se oculten en un mismo lugar. A ellos les gusta *escondersè* y para ellos no resulta esencial *no ser encontrados*. La mayoría no se subordina a las reglas ni en una situación lúdica explícita, ni sin ella. La introducción de roles, incluso con accesorios que los subrayan, no cambia el carácter de su comportamiento. Sólo en algunos casos observamos la primacía de la subordinación a las reglas cuando existe una situación de juego explicitada. Cuanto más explícita es la situación, más evidente se hace la primacía.

En los niños de 4 años se observa la clara preminencia del juego con una situación explícita (es decir con roles) sobre el juego de reglas. Para ellos el sentido del juego consiste precisamente en el cumplimiento del rol. Por ello su conducta no está subordinada a las reglas, que aún no se han diferenciado dentro del rol que el niño ha asumido, sino al rol en el que la regla está incluida. Para ellos lo importante es «no caer en las garras del gato» y no «permanecer en silencio». Esto último es sólo el resultado natural del deseo de no caer en poder del gato, resultado que se desprende del rol asumido.

Sólo en los niños de 5 y más años la subordinación a las reglas del juego a las escondidas no exige una situación lúdica y roles. Aquí la regla ya se ha diferenciado y la subordinación a ella tiene por sí misma un determinado sentido para el niño.

Estos datos experimentales muestran una vez más que dentro del rol está incluida la regla de comportamiento, ligada de manera orgánica al rol, y que el desarrollo del juego va de los que presentan una situación lúdica desplegada y con reglas implícitas a los juegos con reglas explícitas y una situación lúdica replegada.

Si tal es el desarrollo del juego, resulta natural que la dirección pedagógica del mismo no pase por alto este curso fundamental. La tarea del pedagogo consistirá en no mantener artificialmente a los niños en los estadios ya superados y, por el contrario, favorecer la diferenciación de regla dentro del rol, por medio del repliegue paulatino de la situación lúdica, la disminución de los accesorios utilizados (su reducción a un mínimo para luego prescindir de ellos por completo).

Hay que tener en cuenta que, en dependencia de la comple-

alidad de las reglas, el papel de la situación lúdica puede ser diferente. Al tiempo que unas reglas ya pueden ser separadas y el juego puede ya ser de reglas, en casos más complejos la situación lúdica explícita debe conservarse aún.

Naturalmente surgen preguntas: ¿cómo transcurre el proceso de separación de las reglas de comportamiento? ¿Cuándo y cómo las reglas actúan por primera vez ante la conciencia del niño precisamente como reglas de conducta de una determinada persona?

En la literatura psicológica se ha señalado que para los niños es muy difícil jugar «a ellos mismos» y que nunca asumen tales roles. Esto es comprensible si se reconoce que llegar a identificar las reglas del propio comportamiento es mucho más difícil que hacerlo con las reglas de conducta de otra persona, en especial del adulto.

Esto nos impulsó a realizar una serie de juegos experimentales con niños de diferentes edades, en los cuales ellos asumieron roles más cercanos o más alejados de sí mismos. Propusimos a los niños jugar a ser ellos mismos, luego al jardín de infantes, donde debían representar a sus compañeritos, luego a diferentes adultos (el pedagogo, la mamá, etc.).

Citaremos como ejemplo uno de los protocolos del experimento.

Nina y Dina (7 años) escuchan atentamente la propuesta de jugar «a ellas mismas».

Nina sonríe y responde: «Así no se puede jugar. Ud. es Elena Abrámovna (ríe). ¿Cómo voy a jugar a ser Nina si yo soy Nina?»

Dina escucha seriamente la proposición de la experimentadora y sugiere: «Entonces hay que hacer gimnasia, luego de-sayunar, luego estudiar. ¿O Ud. no quiere así? No sé de otra forma».

La experimentadora propone jugar a que Dina sea Tamara y Nina, Mílochka.

Dina: «No quiero ser Tamara. Ella se porta mal, no estudia. Ayer buscamos por todos lados los lápices, ella los había escondido. ¿Qué debo hacer? ¿Esconder todo en mi caja, acaso?» (Ríe).

Experimentadora: «Pero ella no siempre hace esas cosas».

Dina: «Casi todos los días. No quiero ser Tamara. Mejor... (Piensa). Mejor es que sea Nina» (Ambas ríen).

Dina (como si fuera Nina): «¿Puedo ir a cuidar a los más pequeños?» Se vuelve hacia Nina y hacia la experimentadora: «Ella y todos quieren cuidar a los pequeños». «Le pondré el

camisón a Ira y a Vérochka». Ambas ríen.

Experimentadora: «Bueno, niñas, vamos a trabajar». «Mila (se dirige a Nina), aquí tienes un lápiz». Ambas niñas se sientan y escriben con tranquilidad. De golpe Nina se enoja y se vuelve de espaldas a la mesa. Experimentadora: «¿Qué pasa?» Nina (con una sonrisa): «El lápiz no sirve». Experimentadora: «Dámelo, le sacaré punta». Nina: «No, Mila se enoja porque sí». Las niñas ríen y escriben. Experimentadora: «Nina, ¿qué has escrito?» Dina lee más lentamente que de costumbre: «Un globo. Mamá tiene un globo». Nina continúa enojada. Experimentadora: «Mílochka, todos escriben, hacen sus deberes pero tú no has escrito nada aún. Nosotros terminaremos y tu hoja está en blanco». Nina, sin deseos y enojada, se vuelve hacia la mesa y escribe. De pronto ambas niñas se echan a reír. Experimentadora: «Magnífico, han trabajado muy bien». Las niñas ríen y salen con los demás pequeños al paseo. Dina, colocándose el abrigo, dice: «¿No es cierto que Nina se enojó como lo hace Mila? Mila siempre se enoja así».

Todos los materiales que hemos recopilado indican con suficiente evidencia que para que el niño asuma un rol es necesario individualizar en la persona, cuyo rol se asume, los rasgos característicos, los rasgos que le son inherentes sólo a ella, las reglas de su comportamiento. Sólo cuando estas reglas, que caracterizan la relación de esa persona con las cosas y con los demás, aparecen ante el niño con suficiente relieve, el rol puede ser asumido por él.

En esencia, el juego es el tipo de actividad del preescolar donde el niño realiza de manera práctica la individualización de las reglas de conducta de uno u otro adulto. Nuestro experimento, a pesar de ser un tanto artificial, contiene aquello que existe en todo juego de roles, con la única diferencia que lo dado en el juego habitual en forma oculta y que por eso no puede ser descubierto aquí se ha exteriorizado.

En nuestro juego experimental planteamos ante el niño la tarea de asumir un determinado rol y con ello separar en la persona, cuyo rol debe asumir, los rasgos que la caracterizan, las reglas de su comportamiento, las peculiaridades de su relación hacia las otras personas y las cosas.

Pero esta misma tarea está incluida en todo juego de roles con la única diferencia que es el mismo niño quien se la plantea. Sería más correcto decir que esta tarea está incluida en la aspiración del niño a ser en el juego alguna otra persona.

La diferencia esencial en la solución que da el pequeño a esta tarea en el juego que transcurre habitualmente y en nues-

tra situación experimental es que en el primer caso los niños raramente representan adultos concretos. Por lo general representan una persona adulta, portadora de una determinada función social. Asumiendo en el juego el rol de aviador, guardia, doctor, el niño no representa a un doctor, un aviador, un chofer concreto, sino al portador de esta profesión en general. Ante el niño se plantea no sólo la tarea de separar determinados rasgos característicos y reglas de comportamiento, sino también de generalizarlas.

Así, pues, si queremos que los niños jueguen a los aviadores, soldados, conductores, si queremos que uno u otro rol sea asumido por el niño, él deberá, ante todo, generalizar las correspondientes funciones sociales y las reglas de comportamiento. Si esto no ocurre, es decir si una u otra profesión, una u otra personalidad posee un determinado atractivo, pero sus funciones sociales, su profesión, sus normas de conducta no están claras para el niño, tal rol no será asumido por éste.

En consecuencia, una de las condiciones obligatorias para que el niño asuma uno u otro rol es la individualización de las normas sociales de comportamiento de la persona cuyo rol asume el pequeño.

Claro, el niño, aun antes de asumir un determinado rol, sabe algo sobre las funciones sociales de aquellas personas que él representará en el juego. Sus conocimientos provienen de los encuentros directos con estas personas, de lo que sobre ellas le relata el pedagogo, de los libros. En este sentido las fuentes de los conocimientos que adquieren los niños son múltiples. Parecería que el juego no aporta nada nuevo, sino que sólo incluye aquello que el niño ya conoce. Tal punto de vista es, sin embargo, erróneo. Las funciones sociales de una u otra persona, las normas de su comportamiento son, en cierta medida, conocidas por el niño antes del juego. Esto es una premisa para asumir el rol. Pero hasta que no lo asume, estas funciones sociales y normas de conducta no están lo suficientemente diferenciadas, no son objeto de su relación activa, de su conciencia.

Mucho antes de asumir el rol de aviador, soldado, doctor, etc. el pequeño sabe que el aviador maneja aviones, el soldado lucha contra el enemigo y dispara su fusil, el doctor cura a los niños y les pone vacunas, etc. Pero el procedimiento mismo de manejar aviones, la relación del aviador hacia los otros miembros de la tripulación y hacia los pasajeros, el avión, etc; el modo en que actúa el soldado, su manejo del arma, su actitud hacia los jefes y compañeros; la forma en que actúa el doctor,

su relación con los pacientes, etc., todo esto no estaba lo suficientemente diferenciado y generalizado por el niño.

El juego no sólo incorpora los conocimientos infantiles sobre la realidad social, sino que los eleva a un nivel superior, les trasmite un carácter consciente y generalizado. A través del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto.

En esto consiste uno de los rasgos esenciales del juego, en ello radica una de sus significaciones más importantes para el desarrollo de la personalidad infantil.

Así, pues, hemos establecido que el niño, asumiendo el rol de algún adulto, asume con ello el cumplimiento de determinadas funciones y normas sociales, inherentes a la persona dada como representante de una determinada profesión.

Pero en el juego el niño asume el rol del adulto sólo de manera convencional. Durante el cumplimiento de este rol él permanece siendo un niño. Si la asunción del rol es convencional, podría suponerse que el cumplimiento de aquellas reglas, según las cuales debe comportarse el niño, también es convencional y el pequeño puede manejarlas en forma completamente libre, cambiándolas a su antojo.

Sometimos a una investigación especial esta cuestión referida a la convencionalidad en el cumplimiento de las reglas y la libertad del niño en relación con el rol que ha asumido.

Para aclararla tratamos, en el curso del juego, de alterar, en algunos roles, las normas de comportamiento o introdujimos reglas no ligadas orgánicamente sino por un enlace convencional.

Daremos, en calidad de ejemplo, el juego al doctor, que organizamos especialmente. Para este juego se trajeron a la habitación infantil los accesorios indispensables: una mesita, una bata blanca, un «estetoscopio». Uno de los niños tomó el rol de doctor, otros eran los pacientes y venían a que les pongan una vacuna. Los niños se dirigían por turno hacia la mesa del doctor, levantaban la manga del brazo izquierdo y el doctor primero frotaba con un trapito el lugar donde sería aplicada la vacuna, luego tomada un pequeño palo, que servía de «aguja» para la vacunación, «hacia un corte» e introducía en él «la vacuna» acompañando todas estas acciones con las palabras que el médico habitualmente pronuncia en estas ocasiones: «No temas, no duele nada» o «Baja la manga cuando se haya secado». En el curso del experimento, cuando el niño

que cumplía el rol de doctor estaba preparado para efectuar todas las manipulaciones típicas, el experimentador decía: «¿Sabén que tengo alcohol verdadero? Se lo daré y Uds. Pondrán con él la vacuna. Tú pon la vacuna mientras yo lo traigo y luego pasarás el alcohol». Por lo general, los niños reaccionaban con agitación ante este intento de alterar la lógica de las acciones que realiza el doctor. Citaremos uno de los protocolos del experimento.

Juego al doctor (niños de seis años).

Vova: «Yo seré el doctor». Gueisha: «¡No! ¡Yo!». Gueisha se coloca la bata. Vova: «Bueno, yo seré el enfermo». Gueisha: «Hay que hacer que vengan los chicos. ¿Sino a quién voy a examinar?». Lllaman a Valia y a Ida. Antes los niños habían jugado al dominó. Gueisha coloca sobre la mesa pequeños cubos y trae palitos. «Estos son mis instrumentos». Habiendo colocado todo sobre la mesa se sienta y mira expectante a los niños. Valia se acerca a la mesa. Gueisha: «¿Te han puesto ya la vacuna?» Valia: «Una sí, me tienen que poner otra». Gueisha moja un algodón con agua, frota el brazo de Valia, toma el palito y «vacuna». Valia frunce el ceño. Se acerca Ida: «Ahora a mí». Gueisha: «¿Tienes que vacunarte?» Ida: «Sí, todavía no me han vacunado». Gueisha: «Entonces debes levantar más la manga». Ida lo hace. Gueisha tiene preparado el algodón, mojado en agua. Experimentador: «Puedo darles una botellita con alcohol. Tú comienza a poner la vacuna mientras la traigo».

Gueisha: «¿Cómo? ¿Primero vacunar y luego pasar el alcohol? Así no se hace. ¡No, qué dice Ud! Esperaré». Experimentador: «Como quieras» (Va a buscar el alcohol). Gueisha: «Tú mientras tanto ponte el termómetro, a ver qué temperatura tienes, si tienes fiebre o no». Ida se toma la temperatura. Habiendo recibido el alcohol Gueisha frota el brazo de Ida y con una sonrisa señala: «Ahora se puede vacunar; después no hay que frotar. Cuando inyectan con ésto (muestra la «jeringa») pasan un algodón, pero sin alcohol».

Sin multiplicar los ejemplos que, en lo fundamental, muestran la misma actitud hacia la alteración del orden de las acciones cumplidas, se puede decir que la secuencia de acciones en el rol que ha asumido tiene para el niño fuerza de ley, a la que debe subordinar sus acciones. Cualquier intento por alterar la secuencia e introducir un elemento de convencionalidad provoca una tempestuosa protesta por parte de los niños y, a veces, lleva a que el juego se interrumpa.

Nuestros intentos por imprimir un carácter convencional

al cumplimiento del rol (por ejemplo, hacer que no sean los gatos quienes cazan a los ratones sino al revés, o que el chofer venda los boletos y el cobrador conduzca el tranvía) no fueron aceptados por los pequeños y ellos rechazaron tales juegos. Sólo en los niños de más edad, que ya están en el límite de la edad escolar, pudimos observar la aceptación de tal convencionalismo; para ellos ya es posible asumir el convencionalismo de la norma; éste se convierte en regla del juego.

La investigación experimental especial y las observaciones sobre el proceso de juego en los preescolares nos obligan a concluir que asumiendo uno u otro rol en el juego el niño entra, con ello, en un determinado sistema de férrea necesidad, definida por las normas según las cuales las personas adultas cumplen esta actividad. Podemos decir que la libertad del niño en el juego es libertad sólo en los límites del rol asumido.

En relación con ello nos parece errónea la concepción acerca del juego como una actividad que no tiene un objetivo y que no lleva a un resultado. Muchos investigadores consideraron el juego una actividad libre precisamente sobre la base de que en él no hay un objetivo claramente expresado ni un resultado, que el objetivo no determina el procedimiento y el carácter de las acciones y no se relaciona de ninguna manera con el resultado obtenido. A la luz de nuestros datos experimentales y de las observaciones sobre la correlación entre el rol y la regla, tal idea debe ser rechazada.

En el juego creativo de roles del preescolar hay finalidad y resultado. La finalidad de la actividad de juego consiste en la realización del rol asumido. Estando, por su contenido interno, saturado de funciones y normas sociales de conducta, el rol determina el procedimiento y el carácter de las acciones del niño en el juego. El resultado de éste es cómo se realiza el rol asumido.

El análisis de los conflictos que surgen en el curso del juego muestra que estos conflictos y la satisfacción que obtiene el niño en el juego dependen de la medida en que el resultado corresponde al objetivo. Si se logra realizar el rol en correspondencia con sus reglas internas (es decir, si el resultado corresponde al objetivo) observamos la máxima satisfacción, la máxima saturación emocional. Si no se logra tal coincidencia se observa desilusión y una caída del nivel emocional.

No exageramos las cosas si afirmamos que la correspondencia entre el objetivo y el resultado no sólo tiene lugar en el juego de roles, sino que esta correspondencia puede ser en él más férrea que en otras actividades, llamadas productivas.

Desde este punto de vista la contraposición del juego como actividad libre a otras ocupaciones (el dibujo, la construcción, el modelado, etc.) es errónea. En una serie de casos incluso en el trabajo según una instrucción tenemos, en esencia, una actividad psicológicamente más libre que en el «libre» juego.

Como ejemplo de control sobre sí y de la necesidad de subordinar las acciones propias a un determinado orden, definido por la lógica del comportamiento, citaremos un juego que observamos en un jardín de infantes.

Siete niños de 5 años juegan al «Ferrocarril».

Boria es el jefe de estación. Tiene una gorra roja, en las manos sostiene un disco de madera insertado en un palito. Ha limitado para sí con sillitas un espacio no muy grande, aclarando: «Esta es la estación donde vive el jefe». Tolia, Edik, Liusia, Lionia son los pasajeros. Colocan las sillitas una tras otras y se sientan.

Lionia: «¿Cómo nos las arreglaremos sin maquinista? Yo seré el maquinista». Se sienta adelante y resopla como una locomotora.

Galia atiende el bar. Lo ha delimitado colocando sillas alrededor de la mesa. Sobre ésta pone una cajita, en la que arroja pedacitos de papel: «el dinero». Al lado, sobre un papel blanco, trozos de galletitas: «¡Cuántas cosas tiene mi bar!» —dice.

Varia: «Yo venderé los boletos. ¡Oh! ¿Cómo se llama?» Experimentador: «Boletero». Varia: «Sí, sí, el boletero. Déme papel». Habiéndolo recibido lo rompe en pedacitos. Coloca los trozos más grandes al costado: «Estos son los boletos y esto el dinero para dar las vueltas».

Boria se acerca a Lionia: «Cuando te pase este disco te pones en marcha». Leonia resopla. Los pasajeros se sientan en sus lugares. De pronto Boria, riéndose, dice: «Los pasajeros están sentados, tranquilos, sin boletos y el tren ya debe partir».

Los pasajeros corren a la caja donde se encuentra Varia; le tienden papelitos, ella les da a cambio boletos. Habiéndolos adquirido, los pasajeros corren y ocupan sus puestos. Boria se acerca a Lionia y le da el disco de madera. Lionia resopla y el tren se pone en marcha.

Galia: «¿Cuándo vendrán a comprar?»

Boria: «Yo ya puedo ir a comprar. El tren partió y estoy libre». Va al bar y pide: «Una galletita». Galia le da un pedacito y exige: «¿Y el dinero?» Boria corre hacia el experimentador y con el trozo de papel que éste le entregó vuelve al bar y

compra la galletita. La come con aire satisfecho.

Varia se agita en su sillita, mira hacia el bar, pero no abandona la caja. Luego mira nuevamente hacia el bar y al experimentador y pregunta: «¿Cuándo podré ir por la comida? Ahora aquí no hay nadie» —dice, como justificándose. Lionia contesta: «¿Y qué esperas? Ve y listo». Varia mira a todos lados y corre al bar. Apresuradamente compra una galletita y vuelve rápido a su lugar. Galia ordena las galletitas, pero no toma ninguna para sí. Lionia resopla sonoramente y grita: «Parada». El y los pasajeros corren al bar. Todos compran galletitas y regresan a sus lugares. Boria toma de manos de Lionia el disco y luego se lo entrega nuevamente. Lionia resopla, el tren parte. Varia se dirige al bar. En ese momento el experimentador se acerca a la caja y dice con tono serio: «Tengo que comprar un boleto hasta Malájovka y el boletero no está». Varia corre hacia la caja sin haber podido recibir la galletita: «Aquí estoy, aquí estoy; salí por un minutito». Entrega el boleto al experimentador. Boria está en el bar, compra y come galletitas. Galia: «Yo también quiero comer. ¿Cómo debo hacer, comprar o cómo?» Boria dice riendo: «Comprar en tu bar y pagarte a tí misma». Galia ríe, pero toma dos «kópeks» y compra dos pedazos de galletita, explicando al experimentador a quien mira permanentemente: «Ellos ya han comprado una vez». Así continúa el juego durante un cierto tiempo; luego los niños salen a pasear.

En este ejemplo de un juego que transcurre naturalmente observamos dos tipos de limitaciones. El primero es la limitación de los propios deseos. ¿Cuál es el rol más atractivo? Aquí el rol central es el de vendedora del bar, quien actúa como la dueña de verdaderas galletitas. Las acciones de los demás personajes son algo así como el fondo; las ligadas con la compra de galletitas en el bar están en el centro de la atención de todos los niños.

Se podría describir metafóricamente el estado interior de cada niño así: «Yo quiero ser vendedor del bar, pero soy boletero o maquinista y cumplo mis funciones». Esta limitación de los impulsos inmediatos, su subordinación a la función asumida, la capacidad de dominarlos mientras existe la situación de juego es la primera limitación que el niño voluntariamente acepta y a la cual se somete.

La segunda es la subordinación a las reglas de comportamiento del rol asumido. El boletero no puede abandonar la caja y debe vender boletos; la vendedora del bar, vender galletitas y atender a los compradores sin tener derecho a comer galletitas

o, en todo caso, a comer más que cada uno de los compradores; el maquinista puede comprar sólo cuando el tren se ha detenido en una estación; los pasajeros, incluso si no han alcanzado a comprar durante la parada, deben, cuando oyen la señal de partida del tren, ocupar sus lugares y seguir el viaje.

Todas estas normas de conducta y el sistema de interrelaciones entre los personajes se precisan por primera vez sólo en el juego; justamente alrededor de ellas se concentra todo el comportamiento de los niños.

Así, pues, el juego constituye una peculiar escuela de limitación de los propios impulsos inmediatos, escuela de perseverancia (claro que relativa) y de subordinación a las obligaciones que se han asumido.

Señalamos más arriba que para el juego es típica una particular situación, en la que ante el niño se plantea la tarea de diferenciar los procedimientos de realización de unas u otras acciones. Las particularidades de esta tarea pueden ser descubiertas fácilmente si se compara una misma acción realizada en el juego y en alguna otra actividad. Tomemos, por ejemplo, una acción tan simple como beber leche de una taza. En un caso el niño bebe leche de la taza; en el otro, representa cómo se hace. Aunque por su aspecto externo ambas acciones son muy parecidas, en esencia se trata de procesos completamente diferentes.

Cuando el niño bebe leche de la taza, la leche es la finalidad de su acción. La taza aparece sólo como una determinada condición que es indispensable para alcanzar el objetivo y a la cual él debe adaptar ciertas operaciones o procedimientos: tomar la taza, llevarla con cuidado a la boca para no derramar la leche, mantenerla derecha, etc. Cuando él toma una taza vacía y debe mostrar cómo se bebe la leche, la finalidad de su acción es, precisamente, mostrar cómo se bebe y no beberla. Su conciencia está dirigida a cómo bebe la leche, es decir al procedimiento con el cual él maneja la taza. En la taza no hay leche, pero el niño la lleva con cuidado a la boca y con cuidado la deja en la mesa aunque no existe necesidad objetiva de ello. En este caso las operaciones o procedimientos, por medio de los cuales el niño realiza el acto de beber, sólo parcialmente están determinados por las propiedades objetivas de la taza; dependen en mayor medida de cómo el niño se representa el proceso de beber la leche, qué rasgos característicos han sido identificados. Lo mismo ocurre con otros tipos de acciones: con el lenguaje, la mímica, etc.

La asunción de un rol por el niño, la diferenciación de las

acciones características para ese rol, el modo de su realización en el juego adquieren un carácter tal que éstas se vuelven objeto de la conciencia del niño. Por primera vez el pequeño ve sus propias acciones. ¿Por qué esto es posible sólo en el juego? No se puede descartar que exista un proceso análogo en otra actividad. En el juego ocurre porque allí el niño es al mismo tiempo él mismo y algún otro. Sus acciones son, simultáneamente, acciones de otra persona cuyo rol ha asumido. Así, las acciones propias del niño se objetivizan en forma de acciones de otra persona y, con ello, se facilita su concientización, su control consciente. El niño controla con dificultad sus propias acciones; pero las controla de manera relativamente más fácil cuando ellas están, por decirlo así, puestas afuera y dadas en forma de acciones de otra persona. Por eso el rol, cumplido por el niño, tiene una importancia excepcional en la concientización de sus acciones, al ponerlas ante su mirada interior y al ayudarlo a tomar conciencia de ellas.

A esto contribuye también el que la situación objetal en el juego se diferencia sustancialmente de la situación objetal en cualquier otra actividad, ante todo porque los objetos con los que el niño actúa en el juego están dados no como son en la realidad sino en forma de sustitutos: un palo es el caballo; un pedazo de papel, el plato; una silla, el automóvil, etc.

La acción con el palo como si fuera con el caballo, con el pedazo de papel como si fuera con el plato, con la silla como si fuera con el automóvil ayuda a separar la acción del objeto con el cual esta acción está habitualmente ligada en la vida real, ayuda a tomar conciencia de la acción como tal. En el juego, la transferencia de los significados de un objeto a otro es un momento secundario, derivado y puramente técnico. Lo central por su importancia es el rol y las reglas que en él se contienen. En el juego la correlación entre el rol y las reglas, la correlación entre el propio comportamiento y la conducta del otro es, justamente, lo determinante. Sólo el análisis psicológico de esta correlación permite comprender por qué el juego tiene tanta importancia para casi todos los procesos psíquicos en la edad preescolar.

Su gran importancia para el desarrollo de la personalidad del preescolar no reside en que en él se ejercitan procesos psíquicos aislados; a la inversa, los procesos psíquicos aislados se elevan a un escalón superior gracias a que el juego desarrolla toda la personalidad del niño preescolar, su conciencia. En el juego el pequeño toma conciencia de sí mismo, aprende a desear y a subordinar a su deseo sus impulsos afectivos

pasajeros; aprende a actuar subordinando sus acciones a un determinado modelo, a una norma de comportamiento.

Así, el juego constituye una escuela de actividad en la que el sometimiento a la necesidad no es algo impuesto desde afuera, sino que responde a la propia iniciativa del niño, como algo deseado. El juego, de esta manera, por su estructura psicológica es el prototipo de la futura actividad seria.

De la necesidad que el juego hace deseada a la necesidad de la cual se toma plena conciencia: tal es el camino que va del juego a las formas superiores de la actividad humana.

Este camino es posible sólo en el sistema de las relaciones socialistas, en las cuales el estudio y, posteriormente, el trabajo no se oponen a la personalidad como una fuerza extraña y externa, sino que constituyen el contenido natural de la vida del individuo. Los sistemas pedagógicos burgueses no pueden ubicar correctamente el lugar del juego, porque las cualidades personales que en él se educan contradicen el sistema de relaciones en que deberá actuar la persona en la sociedad burguesa. El sistema de necesidades externas, ajeno a la persona, resulta contrapuesto al sistema de relaciones que existen en el juego.

Por eso sólo en el sistema de la pedagogía socialista el juego puede encontrar su verdadero lugar, al favorecer el desarrollo de los aspectos creativos de la personalidad.

Hasta ahora no hemos tocado un aspecto esencial: la naturaleza de los deseos infantiles en el juego. Esta cuestión está aún insuficientemente estudiada y las investigaciones posteriores deberán revelar el proceso de surgimiento de los deseos que impulsan al niño a asumir un determinado rol en el juego.

¿Por qué el niño juega al aviador, al oficial, al guardia, al doctor? Habitualmente respondemos a esta pregunta diciendo que el niño desea ser como esa persona, que sus posibilidades son limitadas, que la actividad adulta aún no le es accesible y que está obligado a realizar sus deseos en el juego. De esta manera el juego constituye algo así como la forma de realización de los deseos del niño, surgidos del contacto con personas, con la vida real de éstas en el círculo de determinadas relaciones sociales.

Por lo general, los roles preferidos son los de aquellas personas que ocupan un lugar especial en la sociedad, en las que está concentrada la atención social, cuya actividad es especialmente significativa desde el punto de vista social. Esto explica que en diferentes períodos sean distintos los temas de los juegos infantiles, que en diferentes condiciones sociales los niños tomen parte en juegos que difieren por sus temas.

Por ello en la práctica de la organización y estimulación de los juegos infantiles es muy importante que los niños conozcan las condiciones sociales, el papel que tienen distintas profesiones en la vida de la sociedad.

Pero esto es sólo un aspecto de la cuestión. El otro, no menos importante, consiste en que estos deseos infantiles no permanecen inalterables, sino que se forman en el proceso del juego. Uno u otro rol se vuelve preferido si en el proceso del juego hemos logrado saturarlo de un contenido suficientemente diverso y atractivo, si logramos transmitirle un sentido.

La práctica de organización de los juegos y las investigaciones experimentales especiales muestran que podemos hacer el rol atractivo o no atractivo para los niños. El rol es poco atractivo si en él no hay suficientes acciones plenas de sentido, si no está ligado con enlaces de contenido profundo con otros roles; por el contrario, el rol se hace atractivo para el niño si está saturado de acciones y ligado con los roles de otros participantes del juego. Así, saturando al rol de contenido lo hacemos más atractivo, formamos el deseo del niño. Esta posibilidad de formar los deseos infantiles, de dirigirlos, hace del juego un poderoso medio educativo cuando se introducen en él temas que poseen gran importancia para la educación.

En lo que se refiere al tema, no se trata simplemente del nombre del juego; por ejemplo, jugar a la guerra, al ferrocarril, al aviador, etc. Lo importante es el contenido que los niños ponen en el tema. Los juegos pueden ser iguales por el tema, pero completamente diferentes por su contenido interno. En el rol de aviador se puede poner en primer plano lo que caracteriza sus relaciones con el mecánico o con el navegante como relaciones de subordinación; pero también puede ser destacada su actitud cuidadosa hacia el material de vuelo, su preocupación por los pasajeros, sus relaciones camaraderiles con los otros miembros de la tripulación. Se puede jugar a la mamá, remarcando en sus funciones los momentos de enfrentamiento con los niños; pero también se puede poner el acento en su actitud solícita hacia los pequeños; en el rol de mozo de cuadra se pueden destacar sólo los aspectos referidos al manejo y utilización del caballo, pero también puede subrayarse el cuidado, la solicitud por el animal. Introduciendo en el rol aquellos momentos de la actividad que caracterizan una nueva actitud del hombre hacia el hombre, hacia las cosas, introducimos con ello momentos especialmente importantes para la educación comunista, dirigimos la atención de los niños a aquellos aspectos de la realidad que por sí mismos no están

suficientemente destacados, hacemos atractivos aquellos aspectos de la vida de los adultos que caracterizan una actitud nueva, socialista.

Por medio de la saturación del rol con las formas de acción características de nuestra época y de las relaciones socialistas, podemos hacer del juego un poderoso factor de educación socialista en la edad preescolar.

Si partimos de que el rol y la regla en él incluida son los momentos centrales del juego, de que a través de ellos tiene lugar el desarrollo de la personalidad infantil y su conciencia, podremos señalar algunas consideraciones iniciales para la dirección pedagógica del juego.

Tres tesis son las más importantes.

En la elección del tema del juego el pedagogo debe estimular los que dan la posibilidad de introducir un contenido, sobre la base del cual sea posible la educación comunista. Allí donde los niños llevan al juego sobrevivencias de la existencia y las relaciones ya caducas, la tarea del pedagogo consiste en hacerlo nuevo por su contenido. Debe pensar detenidamente qué relaciones deben ser sustituidas para excluir del juego todo lo que tenga una influencia educativa negativa.

En la dirección del juego el pedagogo debe esforzarse por saturar el rol con acciones que caracterizan la actitud comunista del hombre hacia las otras personas y hacia las cosas. Debe ayudar a los niños a llenar de contenido los roles asumidos en el juego, esforzándose por lograr que las reglas de comportamiento estén, en lo posible, ligadas con el rol por el contenido y no sean sólo convencionales.

En la dirección del juego el pedagogo también debe prestar atención a la distribución de los roles entre los niños, tratando que no haya uniformidad. Es indispensable hacer que los niños menos activos pasen de cumplir roles secundarios a asumir roles principales y estimular a los niños, acostumbrados a jugar los roles principales, a que cumplan también funciones poco importantes en el juego. Cuando se eligen los accesorios para el juego no se debe sobrecargarlo con detalles superfluos; hay que limitarse a los objetos indispensables y suficientes para cumplir las acciones que se desprenden del rol dado.

El método de educación del juego creativo infantil y su dirección conforman una cuestión muy compleja que exige gran tacto pedagógico. Al perfeccionamiento de este método puede ayudar la idea clara acerca de la importancia que tiene el juego en el desarrollo de la personalidad y la conciencia del niño.

II Parte: ALGUNOS PROBLEMAS METODOLOGICOS DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y PEDAGOGICA

D. Elkonin

**SOBRE EL PROBLEMA
DE LA PERIODIZACION
DEL DESARROLLO PSIQUICO
EN LA INFANCIA***

El problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia es un problema fundamental de la psicología infantil. Su elaboración tiene gran importancia teórica ya que la definición de los períodos del desarrollo psíquico y la revelación de las leyes del tránsito de un período a otro permite resolver, a fin de cuentas, el problema de las fuerzas motrices del desarrollo psíquico. Se puede afirmar que cualquier idea acerca de las fuerzas motrices del desarrollo psíquico debe ser verificada, ante todo, en la piedra de toque de la periodización.

De la correcta solución del problema de la periodización depende mucho la estrategia a adoptar para organizar el sistema de educación y enseñanza de las jóvenes generaciones en nuestro país. En ello reside la significación práctica de este problema, significación que crecerá a medida que se acerque el momento de elaborar los principios del sistema social único de educación, que abarque toda la infancia. Es indispensable subrayar que la posibilidad de estructurar semejante sistema en correspondencia con las leyes de sucesión de los períodos de la infancia surge por primera vez en la sociedad socialista, por cuanto sólo tal sociedad está supremamente interesada en el desarrollo multilateral y completo de las capacidades de cada uno de sus miembros y, en consecuencia, en la utilización plena de las posibilidades que existen en cada período.

En la actualidad, en nuestra psicología infantil se utiliza la periodización elaborada sobre la base del sistema de educación y enseñanza ya formado. Los procesos del desarrollo psíquico están ligados estrechamente con la educación y la enseñanza del niño y la división del sistema educativo y de

* *Cuestiones de psicología*, 1971, No. 4, p. 6-20. Se publica ligeramente abreviado.

enseñanza está basada en una enorme experiencia práctica. Naturalmente, la división de la infancia, establecida sobre bases pedagógicas, se acerca relativamente a la verdadera, pero no coincide con ella y, lo que es esencial, no está ligada con la solución de la cuestión acerca de las fuerzas motrices del desarrollo del niño, de las leyes de los pasajes de un período a otro. Los cambios que tienen lugar en el sistema educativo y de enseñanza ponen al descubierto que la «periodización pedagógica» no tiene las debidas bases teóricas y no está en condiciones de responder a una serie de problemas prácticos esenciales (por ejemplo, cuándo hay que empezar la enseñanza en la escuela, en qué consisten las particularidades de la labor educativa y de enseñanza durante el pasaje a cada nuevo período, etc.). Está madurando una crisis peculiar de la periodización existente.

En los años treinta P. Blonski y L. Vigotski, que pusieron las bases del desarrollo de la psicología infantil en la URSS, prestaron gran atención al problema de la periodización. Por desgracia, desde ese momento no hubo, entre nosotros, trabajos fundamentales sobre dicho problema.

P. Blonski señaló el carácter históricamente variable de los procesos del desarrollo psíquico y el surgimiento, en el curso de la historia, de nuevos períodos de la infancia. El escribió: «...la infancia no es un fenómeno eterno, invariable: es diferente en cada estadio del desarrollo del mundo animal; es diferente también en cada estadio del desarrollo histórico de la humanidad». Y más adelante: «Al mismo tiempo vemos que incluso ahora la juventud, es decir la continuación del crecimiento y del desarrollo luego de la maduración sexual, no constituye ni mucho menos un patrimonio general: en los pueblos o grupos sociales que se encuentran en condiciones desfavorables de desarrollo el crecimiento y el desarrollo terminan junto con la maduración sexual. De esta forma, la juventud no es un fenómeno eterno, sino que constituye una adquisición tardía de la humanidad, ocurrida casi ante los ojos de la historia»¹.

P. Blonski era adversario de las ideas puramente evolucionistas sobre el curso del desarrollo infantil. Consideraba que éste es, ante todo, un proceso de transformaciones cualitativas acompañadas de crisis, de saltos. Escribió que estos cambios «pueden transcurrir en forma bruscamente crítica o paulatina. Convendremos en llamar épocas y estadios a los períodos de la

¹ P. Blonski. *Pedagogía*, Moscú, Uchizdat, 1934, p. 326.

vida infantil separados por crisis, unas más marcadas (épocas) y otras menos marcadas (estadios). También convendremos en llamar fases a los momentos de la vida infantil no separados entre sí bruscamente»¹.

En los últimos años de su vida L. Vigotski escribió un voluminoso libro de psicología infantil. Llegó a redactar algunos de sus capítulos y otros sólo fueron bosquejados y se conservan los estenogramas de las conferencias que leyó sobre el tema. El propio L. Vigotski preparó para la imprenta el capítulo *El problema de la edad*, en el que hace una generalización y un análisis teórico de los materiales referidos a la periodización del desarrollo psíquico en la infancia, existentes en ese tiempo en la psicología soviética y extranjera.

«Podemos definir provisoriamente la edad psicológica —escribió L. Vigotski— como una época, ciclo o peldaño, como un período relativamente cerrado, cuya importancia está dada por el lugar que ocupa en el ciclo general del desarrollo y en el que las leyes de éste encuentran siempre una expresión cualitativamente específica (...). El desarrollo del niño no es otra cosa que el permanente pasaje de un escalón evolutivo a otro, pasaje ligado al cambio y la estructuración de la personalidad del niño. Estudiar el desarrollo infantil significa estudiar el pasaje del niño de un peldaño evolutivo a otro y el cambio de su personalidad dentro de cada período evolutivo, que tiene lugar en condiciones histórico-sociales concretas.»² «Nosotros ya sabemos —continúa L. Vigotski— dónde hay que buscar los principios para la fundamentación real de la periodización evolutiva de la infancia. Sólo los cambios internos en el desarrollo mismo, sólo las crisis y los virajes en su curso pueden darnos la base firme para definir las principales épocas de estructuración de la personalidad del niño que llamamos edades.»³

Habiendo caracterizado las principales particularidades de los períodos de pasaje en el desarrollo, L. Vigotski concluye: «De esta manera ante nosotros se abre un cuadro completamente regular, claro y lleno de sentido. Las edades críticas alternan con las estables. Las primeras son crisis, puntos de viraje en el desarrollo, confirmándose así una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico, en el cual el pasaje de un

escalón a otro se realiza no por vía de una evolución paulatina sino revolucionariamente.

Incluso si las edades críticas no hubieran sido descubiertas por vía puramente empírica, su concepto debería haber sido introducido en el esquema del desarrollo sobre la base del análisis teórico. Ahora a la teoría le queda sólo tomar conciencia y comprender aquello que ya ha sido establecido por la investigación empírica»¹.

A nuestro juicio, los enfoques del problema de la periodización, que trazaron P. Blonski y L. Vigotski, deben ser conservados y, simultáneamente, actualizados en correspondencia con los conocimientos contemporáneos sobre el desarrollo psíquico de los niños. Se trata, en primer lugar, del enfoque histórico de los ritmos de desarrollo y de la cuestión sobre el surgimiento de ciertos períodos de la infancia en el curso del avance histórico de la humanidad. En segundo lugar, nos referimos al enfoque de cada período evolutivo desde el punto de vista del lugar que ocupa en el ciclo general del desarrollo psíquico infantil. En tercer lugar, tenemos en cuenta la idea sobre el desarrollo psíquico como un proceso dialécticamente contradictorio que no transcurre de manera evolutiva progresiva, sino que se caracteriza por interrupciones de la continuidad, por el surgimiento, en el curso del desarrollo, de nuevas formaciones. En cuarto lugar, la diferenciación, como crisis obligatorias y necesarias, de puntos críticos en el desarrollo psíquico que constituyen importantes indicadores objetivos de los pasajes de un período a otro. En quinto lugar, la diferenciación de pasajes distintos por su carácter y, en relación con ello, la presencia, en el desarrollo psíquico, de épocas, estadios, fases.

Un importante logro de la psicología soviética de fines de los años treinta fue la introducción, en el examen del problema del proceso de formación y desarrollo de la psiquis y de la conciencia, del concepto de actividad (investigaciones de A. Leóntiev y S. Rubinstein), lo que permitió cambiar radicalmente tanto las ideas sobre las fuerzas motrices del desarrollo psíquico como los principios de división de sus estadios. Por primera vez la solución del problema sobre las fuerzas motrices del desarrollo psíquico se unió directamente a la cuestión sobre los principios de división de los estadios en el desarrollo psíquico de los niños.

Esta nueva idea alcanzó su forma más desarrollada en los

¹ L. Vigotski. *Ibid.*, p. 34.

¹ P. Blonski. *Pedagogía evolutiva*, Moscú-Leningrado.—*El trabajador de la instrucción pública*, 1930, p. 7.

² L. Vigotski. *El problema de la edad*. Manuscrito, p. 5.

³ L. Vigotski. *Ibid.*, p. 23.

trabajos de A. Leóntiev. «En el estudio del desarrollo de la psiquis del niño —escribió A. Leóntiev— hay que partir del desarrollo de su actividad, tal como ella se forma en las condiciones concretas dadas de su vida.»¹ «Sin embargo, la vida o la actividad en conjunto —continúa A. Leóntiev— no se forma mecánicamente a partir de tipos aislados de actividad. Unos tipos de actividad son, en la etapa dada, rectores y tienen gran importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad; otros, menos. Unos juegan el papel principal en el desarrollo; otros, un papel subordinado. Por eso no hay que hablar de la dependencia del desarrollo psíquico en cuanto a la actividad en general, sino en cuanto a la actividad rectora.

En correspondencia con esto se puede decir que cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad.

El síntoma del pasaje de un estadio a otro es precisamente el cambio en el tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad.»²

Las investigaciones experimentales de A. Leóntiev, A. Zaporózhets y sus colaboradores y también de A. Smirnov, P. Zínchenko, de los colaboradores de S. Rubinstein, mostraron la dependencia entre el nivel de funcionamiento de los procesos psíquicos y el carácter de su inclusión en una u otra actividad; es decir, la dependencia de los procesos psíquicos (desde los senso-motores elementales hasta los intelectuales superiores) en cuanto a los motivos y tareas de la actividad en la cual están incluidos, al lugar que ocupan en la estructura de la actividad (de la acción, de la operación). Dichos datos tuvieron gran significación para resolver una serie de problemas metodológicos de la psicología.

Pero, lamentablemente, estas nuevas tesis no llevaron a la elaboración de la correspondiente teoría sobre el desarrollo psíquico y su carácter estadal. A nuestro juicio, la causa principal consistió en que, en la búsqueda del contenido psicológico de la actividad, se ignoró su aspecto objetual-de contenido, como si éste no fuera psicológico; la atención principal se dirigió a la estructura de la actividad, a la correlación, en ella, de los motivos y las tareas, las acciones y las operaciones. La solución del problema sobre el carácter estadal del desarrollo psíquico también se vio limitada porque se

¹ A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*. 2-da edición, Moscú, Misl, 1965, p. 501.

² A. Leóntiev. *Ibid.*, p. 5P2.

estudiaron sólo dos tipos de actividad directamente relacionados con el desarrollo psíquico en la infancia: el juego y el aprendizaje escolar. En realidad, el desarrollo psíquico no puede ser comprendido sin una profunda investigación del aspecto objetual-de contenido de la actividad, es decir, sin aclarar con qué aspectos de la realidad interactúa el niño en una u otra actividad y, en consecuencia, hacia qué aspectos de la realidad se orienta.

II

Hasta el presente, la insuficiencia esencial en el examen del desarrollo psíquico del niño es la carencia de vínculos entre los procesos del desarrollo intelectual y del desarrollo de la personalidad. Este último se reduce, sin tener para ello suficientes fundamentos, al desarrollo de la esfera afectiva y de las necesidades o motivacional y de las necesidades.

Ya en los años treinta L. Vigotski señaló la necesidad de examinar el desarrollo de los afectos y del intelecto en unidad dinámica. Pero hasta ahora el desarrollo de las fuerzas cognitivas del niño y el de la esfera afectiva y de las necesidades son examinados como procesos que tienen sus líneas independientes, que no se intersectan mutuamente. En la teoría y en la práctica pedagógica esto se manifiesta en la separación de la educación con respecto a la enseñanza y de la enseñanza con respecto a la educación.

El cuadro del desarrollo intelectual separado de la esfera afectiva y de las necesidades encuentra su más clara expresión en la concepción de J. Piaget. Piaget ha formulado la concepción más acabada sobre la deducción directa de todo estadio posterior en el desarrollo intelectual del estadio precedente (señalaremos, de paso, que tal interpretación del desarrollo intelectual en los niños es inherente, en diferente grado, a casi todas las concepciones intelectualistas). La principal deficiencia de esta concepción es la imposibilidad de explicar los pasajes de un estadio del desarrollo del intelecto al otro. ¿Por qué el niño pasa del estadio preoperatorio al estadio de las operaciones concretas y luego al estadio de las operaciones formales (según la teoría de Piaget)? ¿Por qué el pequeño pasa del pensamiento en complejos al preconceptual y luego al conceptual (según la teoría de L. Vigotski)? ¿Por qué ocurre el pasaje del pensamiento práctico-en acciones, al pensamiento por imágenes y, luego, al verbal-discursivo (según la terminología actual)? No hay una respuesta exacta a estas preguntas. Y en su ausencia, lo más fácil es invocar la «maduración»

u otras fuerzas externas con relación al proceso mismo de desarrollo psíquico.

De manera análoga se examina el desarrollo de la esfera afectiva y de las necesidades que, como ya señalamos, frecuentemente se identifica con el desarrollo de la personalidad. Se ubican sus estadios en una línea independiente del desarrollo intelectual. Los pasajes de unas necesidades y motivos de la actividad a otros también permanecen sin explicar.

De esta forma, en el examen del desarrollo psíquico se pone de manifiesto, por una parte, un dualismo peculiar y, por otra, el paralelismo entre las dos líneas fundamentales: la del desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades y la del desarrollo de los procesos intelectuales (cognoscitivos). Sin superar el dualismo y el paralelismo no se puede comprender el desarrollo psíquico del niño como proceso único e integral.

En el fundamento de este dualismo y paralelismo se encuentra el enfoque naturalista del desarrollo psíquico infantil, característico para la mayoría de las teorías extranjeras y, por desgracia, no superado totalmente en la psicología infantil soviética. Este enfoque, en primer lugar, examina al niño como individuo aislado para el cual la sociedad es sólo un peculiar «medio en el que se habita». En segundo lugar, se considera que el desarrollo psíquico es únicamente un proceso de adaptación a las condiciones de vida en la sociedad. En tercer lugar, la sociedad se examina como algo consistente, por una parte, en «el mundo de las cosas» y, por otra, en «el mundo de las personas», los que, por esencia, no están ligados entre sí y constituyen dos elementos originariamente dados del «medio en el que se habita». En cuarto lugar, los mecanismos de adaptación al «mundo de las cosas» y al «mundo de las personas», cuyo desarrollo representa el contenido del desarrollo psíquico, se comprenden como profundamente diferentes.

El examen del desarrollo psíquico como desarrollo de mecanismos adaptativos en los sistemas, no ligados entre sí, «el niño—las cosas» y «el niño—las otras personas» generó, precisamente, las ideas sobre la existencia de dos líneas separadas en el desarrollo psíquico. De esta misma fuente nacieron dos teorías: la teoría del intelecto y del desarrollo intelectual, de J. Piaget, y la teoría de la esfera afectiva y de las necesidades y su desarrollo, de S. Freud y los neofreudistas. A pesar de las diferencias en el contenido psicológico concreto, estas concepciones están profundamente emparentadas por la interpretación que hacen del desarrollo psíquico como desarrollo de mecanismos adaptativos del comportamiento. Para J. Piaget

el intelecto es el mecanismo de adaptación y su desarrollo es el de las formas de adaptación del niño al «mundo de las cosas». Para S. Freud y los neofreudistas los mecanismos de represión, censura, sustitución, etc. actúan como mecanismos de adaptación del niño al «mundo de las personas».

Es indispensable subrayar que al examinar la adaptación del pequeño en el sistema «niño—cosas» se considera que estas últimas actúan, ante todo, como objetos físicos con sus propiedades espaciales y físicas. Cuando se estudia la adaptación del niño en el sistema «niño—otras personas» éstas actúan como individuos casuales con sus rasgos individuales de carácter, temperamento, etc. Si las cosas se examinan como objetos físicos y las otras personas como individualidades casuales, la adaptación del niño a estos «dos mundos» puede, realmente, representarse como yendo por dos líneas paralelas, autónomas en su base¹.

La superación del enfoque señalado es un asunto difícil, ante todo, porque para el niño la realidad que lo rodea aparece en dos formas. Encontramos esta división de la realidad en «el mundo de las cosas» y «el mundo de las personas» en una investigación experimental dedicada a la naturaleza del juego de roles en niños de edad preescolar. Habiendo aclarado la sensibilidad del juego de roles hacia estas dos esferas de la realidad, familiarizamos en un caso a los niños con cosas, sus propiedades y destinaciones: durante una excursión al zoológico se hizo conocer a los niños las fieras, sus hábitos, su aspecto exterior, etc. Luego de la excursión, a la habitación se llevaron animales de juguete, pero el juego de roles no se desarrolló. En el otro caso, durante una excursión similar, los niños conocieron a las personas que trabajan en el zoológico, sus funciones y relaciones mutuas: el expendedor de entradas, el guardián, el guía, los que dan de comer a las fieras, el «doctor de animales», etc. Luego de esta excursión se desarrolló, por lo general, un largo e interesante juego de roles, en el cual los niños «modelaron» las tareas de la actividad de las personas adultas y las relaciones entre ellas. En este juego encontraron su lugar y adquirieron sentido los conocimientos que los niños habían adquirido anteriormente sobre los animales. Los resultados de

¹ No entra en nuestra tarea el análisis de las condiciones históricas de surgimiento de semejante dualismo y paralelismo en el examen del desarrollo psíquico. Señalaremos sólo que estas ideas son el reflejo del enajenamiento, realmente existente en la sociedad de clases, del individuo y los productos de su actividad.

esta investigación mostraron que el juego de roles es sensible precisamente hacia el «mundo de las personas»: en él se «modelan» de manera peculiar las tareas y los motivos de la actividad humana y las normas de las relaciones entre las personas. Simultáneamente, la investigación mostró que, para el niño, el mundo circundante realmente está como dividido en dos esferas y que existe una estrecha conexión entre las acciones del niño en ellas (aunque en la investigación citada no se lograron aclarar las peculiaridades de esta conexión).

III

La superación de la idea naturalista sobre el desarrollo psíquico exige cambiar radicalmente la comprensión de la interrelación entre el niño y la sociedad. A esta conclusión nos llevó una investigación especial sobre el surgimiento histórico del juego de roles. En contraposición a los puntos de vista que consideran el juego de roles una particularidad eterna, no histórica, de la infancia, nosotros supusimos que surgió en una determinada etapa del desarrollo de la sociedad, en el curso del cambio histórico del lugar que el niño ocupa en ella. El juego es una actividad social por su origen y por eso su contenido es social.

Esta hipótesis sobre el origen histórico del juego está confirmada por una gran cantidad de datos antropológicos y etnográficos, que muestran que el surgimiento del juego de roles está determinado por el cambio en la posición que ocupa el niño en la sociedad.

En el curso del desarrollo histórico cambió dicho lugar, pero en todo lugar y siempre el niño fue parte de la sociedad. En las etapas tempranas del desarrollo de la humanidad el vínculo del niño con la sociedad era directo e inmediato: desde la más temprana edad los pequeños vivían una vida común con los adultos. Su desarrollo tenía lugar dentro de esta vida común como un proceso único indivisible. El niño constituía una parte orgánica de la fuerza productiva de la sociedad y su participación en esa fuerza estaba limitada sólo por sus posibilidades físicas.

A medida que se complejizaban los medios de producción y las relaciones sociales, el vínculo del niño con la sociedad cambiaba, se convertía de inmediato en mediatizado por el proceso de educación y enseñanza. El sistema «niño—sociedad» no cambia. No se convierte en el sistema «el niño y la sociedad» (la conjunción «y», como es sabido, tiene no sólo significado

copulativo, sino también adversativo). Es más correcto hablar del sistema «el niño en la sociedad». En el proceso de desarrollo social las funciones de educación y enseñanza se transfieren cada vez más a la familia, la que se transforma en una unidad económica autónoma y sus vínculos con la sociedad se hacen cada vez más mediatizados. Con ello el sistema de relaciones «el niño en la sociedad» se vela, se oculta tras el sistema de relaciones «niño—familia» y en él, tras las relaciones «niño—un adulto».

Al examinar la formación de la personalidad en el sistema «el niño en la sociedad» cambia radicalmente el carácter del vínculo en los sistemas «niño—cosa» y «niño—un adulto». Pasan de ser dos sistemas autónomos a conformar un sistema único. En relación con ello se transforma sustancialmente el contenido de cada uno. En el sistema «niño—cosa», ahora las cosas, poseedoras de determinadas propiedades físicas y espaciales, se ponen al descubierto al niño como objetos sociales, en ellos aparece en primer plano los procedimientos, socialmente elaborados, de acciones con dichas cosas.

El sistema «niño—cosa» es, en realidad, el sistema «niño—objeto social». Los procedimientos, socialmente elaborados, de acciones con los objetos no están dados en forma inmediata como ciertas características físicas de las cosas. En el objeto no están inscritos su origen social, los procedimientos de acción con él, los medios y procedimientos de su reproducción. Por eso no es posible dominar tal objeto por medio de la adaptación, por vía de la simple «equilibración» con sus propiedades físicas. Se hace internamente indispensable el proceso peculiar de asimilación, por parte del niño, de los procedimientos sociales de acción con los objetos. Aquí las propiedades físicas de la cosa aparecen sólo como orientadores para la acción con ella¹.

Durante el dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos tiene lugar la formación del niño como miembro de la sociedad, incluyendo sus fuerzas intelectuales, cognoscitivas y físicas. Para el niño mismo (como, por lo demás, para los adultos que no están incluidos directamente en el proceso organizado de educación y enseñanza) este desarrollo se presenta, ante todo, como la ampliación de la esfera y la elevación del nivel de dominio de las acciones con los objetos. Precisamente por este parámetro los niños comparan su nivel, sus posibilidades con el nivel y las posibili-

¹ Es en las investigaciones de P. Galperin y sus colaboradores, donde este proceso de asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción se analiza con más detalle.

dades de otros niños y de los adultos. En esta comparación el adulto aparece ante el niño no sólo como portador de los procedimientos sociales de acción con los objetos, sino también como un individuo que realiza determinadas tareas sociales.

En una serie de investigaciones se mostraron las particularidades del descubrimiento, por el niño, del sentido humano de las acciones objetales. Así, F. Frádkina¹ describió cómo en una determinada etapa de dominio de las acciones objetales el niño pequeño comienza a comparar sus acciones con las del adulto. Esto se manifiesta en que el niño se llama a sí mismo simultáneamente con su propio nombre y con el nombre de un adulto. Por ejemplo, representando las acciones de una persona que lee el periódico o escribe, el niño dice: «Misha—papá»; cuando la niña hace dormir a la muñeca declara: «Vera—mamá». L. Slávina² mostró cómo el niño, que ha descubierto el sentido humano de las acciones objetales, se aferra firmemente a él y lo trasmite incluso a simples manipulaciones.

Estas investigaciones se realizaron sobre el material limitado del desarrollo de las acciones objetales en la primera infancia. Pero dan bases para suponer que el dominio de los procedimientos de acción con objetos conduce al niño hacia el adulto como portador de las tareas sociales de la actividad. Es tema de futuras investigaciones estudiar cuál es el mecanismo psicológico de este pasaje en cada caso concreto y en cada etapa del desarrollo.

El sistema «niño—adulto», a su vez, también tiene aquí un contenido esencialmente diferente. El adulto no actúa ante el niño como portador de cualidades casuales e individuales, sino de determinados tipos de actividad (social por su naturaleza), como sujeto que realiza determinadas tareas, que entra en diferentes relaciones con otras personas y que se subordina a determinadas normas. Pero en la actividad de la persona adulta no están señaladas externamente las tareas y los motivos de esa actividad. Externamente ésta aparece ante el niño como la transformación de objetos y su producción. A los niños no les es accesible la realización de esta actividad en su forma real terminada y en el sistema de relaciones sociales, dentro de las que pueden ser descubiertas las tareas y los motivos de esa actividad. Por eso se vuelve indispensable un proceso especial

de asimilación de las tareas y motivos de la actividad humana y de aquellas normas de las relaciones en las que entran las personas durante su realización.

Por desgracia, las particularidades psicológicas de este proceso están estudiadas en forma muy insuficiente. Pero existen bases para suponer que la asimilación, por los niños, de las tareas, los motivos y las normas de las relaciones existentes en la actividad de los adultos se realiza por medio de la reproducción o modelación de estas relaciones en la actividad propia de los niños y en sus comunidades, grupos y colectivos. Es remarcable que durante dicha asimilación el pequeño se enfrenta con la necesidad de dominar nuevas acciones objetales sin las que es imposible realizar la actividad adulta. De esta forma, pues, el adulto aparece ante el niño como portador de nuevos y cada vez más complicados procedimientos de acción con los objetos, de patrones socialmente elaborados, indispensables para orientarse en la realidad circundante.

Así, la actividad del pequeño dentro de los sistemas «niño—objeto social» y «niño—adulto social» representa un proceso único en el que se forma su personalidad.

Pero en el curso del desarrollo histórico este proceso de la vida del niño en la sociedad, único por su naturaleza, se bifurca, se disgrega. Esta disgregación crea las premisas para el desarrollo hipertrofiado de cualquiera de dichas partes. En la sociedad de clases la escuela utiliza esta posibilidad educando a unos niños, fundamentalmente, como ejecutores del aspecto operacional-técnico de la actividad laboral y a otros, predominantemente, como portadores de las tareas y los motivos de esta misma actividad. Tal utilización de la división en dos partes, surgida históricamente, del proceso único de la vida y del desarrollo del niño en la sociedad es inherente a las sociedades clasistas.

IV

Las tesis expuestas tienen directa relación con el problema de la periodización del desarrollo psíquico del niño. Apelemos a los materiales fácticos acumulados en la psicología infantil. De las investigaciones realizadas por los psicólogos en los últimos 20-30 años, tomaremos aquellas que han enriquecido nuestros conocimientos sobre los principales tipos de actividad de los niños. Examinaremos brevemente las más importantes.

1. Hasta hace poco no había claridad en cuanto a la característica objetal-de contenido de la actividad de los niños

¹ F. Frádkina. *La psicología del juego en la primera infancia*. Tesis de candidato a doctor. Moscú, 1946.

² L. Slávina. *Desarrollo de los motivos de la actividad de juego*. —*Boletín de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR*, fasc. 14, 1948.

pequeños. En particular, no estaba clara la cuestión referida a cuál es la actividad rectora en esta edad. Algunos investigadores (L. Bozhóvich y otros) consideraban primaria la necesidad de estímulos externos y por ello suponían que el momento más importante es el desarrollo de las acciones de orientación. Otros (J. Piaget entre ellos) dirigían primordialmente la atención al desarrollo de la actividad sensomotora manipulativa. Los terceros (G. Rozengard-Pupkó y otros) señalaban la significación importantísima de la comunicación del pequeño con los adultos.

En los últimos años las investigaciones de M. Lísina y sus colaboradores mostraron de manera convincente que en los niños pequeños existe una peculiar actividad de comunicación expresada en una forma emocional directa¹. «El complejo de animación» que surge al tercer mes de vida y que anteriormente se consideraba una simple reacción ante el adulto (el estímulo más notable y complejo) en realidad constituye una acción complicada, que tiene por objetivo la comunicación con los adultos y que se realiza por medios especiales. Es importante señalar que esta acción surge mucho antes que el niño comience a manipular los objetos, antes de que se forme el acto de prensión. Luego de la formación de éste y de la actividad manipulativa realizada con los adultos, las acciones de comunicación no se disuelven en la actividad conjunta, no se funden con la interacción práctica con los adultos, sino que conservan su peculiar contenido y sus medios de realización. Estas y otras investigaciones mostraron que el déficit de comunicación emocional (como, probablemente, su exceso) ejerce una influencia decisiva en el desarrollo psíquico en este período.

Así, pues, existen bases para suponer que la comunicación emocional directa con los adultos es la actividad rectora del niño pequeño, sobre cuyo fondo y dentro de la que se forman las acciones orientativas y sensomotoras de manipulación.

2. En estas mismas investigaciones se estableció el pasaje del pequeño —en el límite de la primera infancia— a las acciones propiamente objetales, es decir, al dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos. Claro que el dominio de estas acciones es imposible sin la participación de los adultos que las muestran a los niños, las cumplen junto con éstos. El adulto actúa sólo como elemento, aunque el más importante, de la situación de la acción objetal.

¹ Véase la presente Antología, p. 274. (Nota de la Compiladora.)

La comunicación emocional directa con él pasa aquí a segundo plano y en primer plano aparece la colaboración práctica. El niño está ocupado con el objeto y con la acción con él. Una serie de investigadores han señalado reiteradamente esta sujeción del niño al campo de la acción inmediata. Aquí se observa un peculiar «fetichismo objetal»: es como si el niño no advirtiera al adulto, el que está «oculto» por el objeto y sus propiedades.

Muchas investigaciones de autores soviéticos y extranjeros mostraron que en este período tiene lugar un activo dominio de las operaciones objetales-instrumentales. En este período se forma la así llamada «inteligencia práctica». Las detalladas investigaciones de la génesis de la inteligencia en los niños, realizadas por J. Piaget y sus colaboradores, muestran también que precisamente en este período tiene lugar el desarrollo de la inteligencia sensomotora, que prepara el surgimiento de la función simbólica.

Ya hemos recordado el estudio de F. Frádkina donde se muestra que, en el proceso de asimilación, parece como si las acciones se separaran del objeto en el que fueron primariamente asimiladas; tiene lugar la transferencia de estas acciones a otros objetos, parecidos pero no idénticos al inicial. Sobre esta base se forma la generalización de las acciones. F. Frádkina mostró que precisamente el poder separar las acciones del objeto y generalizarlas hace posible la comparación de éstas con las acciones de los adultos y, gracias a ello, la penetración del niño en las tareas y el sentido de las acciones humanas.

Así, pues, hay bases para suponer que precisamente la actividad rectora en la primera infancia es la objetal-instrumental, en la que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos.

A primera vista contradice esta afirmación el desarrollo intenso, en este período, de las formas verbales de comunicación del niño con los adultos. De un ser privado de la palabra, que utiliza para la comunicación con los adultos medios emocionales mímicos, el niño se convierte en un ser parlante que emplea un léxico y formas gramaticales relativamente ricos. Sin embargo, el análisis de los contactos verbales del niño muestra que el lenguaje es utilizado por él, en lo fundamental, para organizar la colaboración con los adultos dentro de la actividad objetal conjunta. Dicho con otras palabras, el lenguaje actúa como medio para los contactos «de trabajo» del niño con el adulto. Más aún, hay bases para pensar que las mismas acciones objetales, el carácter exitoso de su realización, cons-

tituyen para el niño el medio para organizar la comunicación con los adultos. La comunicación misma está mediatizada por las acciones objetales del niño. En consecuencia, el intenso desarrollo del lenguaje, como medio para organizar la colaboración con los adultos, no contradice la tesis de que la actividad rectora en este período es la actividad objetal, dentro de la que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos.

3. Luego de los trabajos de L. Vigotski, A. Leóntiev y otros, se ha establecido firmemente en la psicología infantil soviética que en la edad preescolar la actividad rectora es el juego en su forma más desplegada (juego de roles). La importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas. En la acción objetal misma, tomada aisladamente, «no está escrito» para qué se realiza, cuál es su sentido social, su motivo eficiente. Sólo cuando la acción objetal se incluye en el sistema de las relaciones humanas se pone al descubierto en ella su verdadero sentido social, su orientación hacia las otras personas. Tal «inclusión» tiene lugar en el juego. El juego de roles aparece como la actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. En ello consiste la importancia básica del juego para el desarrollo psíquico, en ello consiste su función rectora.

4. L. Vigotski formuló al comienzo de los años treinta la tesis sobre la significación fundamental de la enseñanza para el desarrollo intelectual de los niños de edad escolar. Claro, no toda enseñanza tiene tal significación para el desarrollo, sino sólo una «buena» enseñanza. La calidad de ésta comienza a ser evaluada cada vez más precisamente por la influencia que ejerce sobre el desarrollo intelectual del niño. Los psicólogos han realizado una gran cantidad de investigaciones sobre cómo la enseñanza influye en el desarrollo intelectual. Aquí se manifiestan diferentes puntos de vista que no tenemos posibi-

lidad de examinar en el presente artículo. Señalaremos sólo que la mayoría de los investigadores, como sea que se representen el mecanismo interno de la influencia, cualquiera sea la importancia que atribuyan a los diferentes aspectos de la enseñanza (al contenido, a los métodos, a la organización), concuerdan en reconocer su papel rector en el desarrollo intelectual de los niños de edad escolar temprana.

El estudio, es decir aquella actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza, es la actividad rectora en este período. Durante ella tiene lugar una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognitivas del niño. La importancia primordial de la actividad de estudio está determinada, además, por que a través de ella se mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que lo circundan, incluyendo la comunicación personal en la familia.

5. La identificación de la actividad rectora en el período adolescente presenta grandes dificultades. Dichas dificultades se deben a que para el adolescente la actividad fundamental sigue siendo el estudiar en la escuela. Los éxitos y los fracasos en el aprendizaje escolar continúan siendo los criterios fundamentales con que los adultos valoran a los adolescentes. Con el pasaje a esa edad, en las condiciones actuales de enseñanza, tampoco ocurren cambios sustanciales en el aspecto externo. Sin embargo, precisamente el pasaje al período adolescente está considerado en psicología como el más crítico.

Naturalmente, en ausencia de cualquier cambio en las condiciones generales de vida y actividad, se buscó la causa del pasaje a la edad adolescente en los cambios del organismo mismo, en la maduración sexual que transcurre en ese período. Claro, el desarrollo sexual ejerce influencia en la formación de la personalidad, pero esta influencia no es primaria. Como otros cambios, ligados con el crecimiento de las fuerzas intelectuales y físicas del niño, la maduración sexual ejerce su influencia en forma mediatizada, a través de las relaciones del individuo con el mundo circundante, a través de la comparación de sí mismo con los adultos y con otros adolescentes, es decir sólo dentro de todos los cambios que tienen lugar en esta etapa.

Una serie de investigaciones señaló el surgimiento, al comienzo de este período, de una nueva esfera de la vida. H. Wallon expresó de la manera más clara esta idea: «Cuando la amistad y la competencia no se basan más en la comunidad

o en el antagonismo de las tareas a cumplir o de las que deben ser resueltas, cuando la amistad y la competencia se tratan de explicar por la cercanía o la diferencia espiritual, cuando parece que ellas afectan los aspectos personales y no están ligadas con la colaboración o los conflictos de trabajo, quiere decir que ya ha llegado la maduración sexual»¹.

En los últimos años, en las investigaciones dirigidas por T. Dragunova y D. Elkonin², se estableció que en esta edad surge y se desarrolla una actividad especial, consistente en el establecimiento de relaciones personales íntimas entre los adolescentes. Esta actividad fue llamada de comunicación. Su diferencia con otras formas de interacción, que tienen lugar en la colaboración de trabajo con los compañeros, consiste en que su contenido fundamental es el otro adolescente como individuo con determinadas cualidades personales. En todas las formas de actividad colectiva de los adolescentes se observa la subordinación de las relaciones a un especial «código de compañerismo». En lo que concierne a la comunicación personal, las relaciones pueden establecerse y se establecen no sólo sobre la base del respeto mutuo, sino también de una completa confianza y comunidad de la vida interior. Esta esfera de la vida común con el compañero ocupa en el período adolescente un lugar especialmente importante. La formación de las relaciones en el grupo de adolescentes sobre la base del «código de compañerismo» y, en especial, de aquellas relaciones personales en las que este «código» está dado en la forma más expresa, tiene gran importancia para la formación de la personalidad del adolescente. El «código de compañerismo» reproduce por su contenido objetivo las normas más generales de las interrelaciones existentes entre los adultos en la sociedad dada.

La actividad de comunicación es aquí una forma peculiar de reproducción, en las relaciones entre coetáneos, de las relaciones existentes entre las personas adultas. En el proceso de comunicación tiene lugar la orientación profundizada hacia las normas que rigen estas relaciones y su dominio.

De esta forma, pues, existen bases para suponer que la actividad rectora en este período de desarrollo es la actividad de comunicación, consistente en el establecimiento de rela-

¹ H. Wallon. *El desarrollo psíquico del niño*. Prosveschenie, Moscú, 1967, p. 194.

² *Peculiaridades evolutivas e individuales de los adolescentes jóvenes*. Bajo la redacción de D. Elkonin y T. Dragunova. Moscú, Prosveschenie, 1967.

ciones con los compañeros sobre la base de determinadas normas morales y éticas que mediatizan los actos de los adolescentes.

Sin embargo, no se trata sólo de esto. Construida sobre la base de la completa confianza y comunidad de la vida interna, la comunicación personal constituye aquella actividad dentro de la que se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro propio; en una palabra, se estructura el sentido personal de la vida. Con ello en la comunicación se forma la autoconciencia como «conciencia social trasladada al interior» (L. Vigotski). Gracias a esto surgen las premisas para que se originen nuevas tareas y motivos de la actividad conjunta, la que se convierte en actividad dirigida al futuro y adquiere el carácter de actividad profesional-de estudio.

En este breve examen pudimos presentar sólo los hechos más importantes referidos a las características objetales y de contenido de los tipos rectores de actividad, identificadas hasta el presente. Estas características permiten dividirlos en dos grandes grupos.

En el primero entran las actividades en las que tiene lugar la orientación predominante en los sentidos fundamentales de la actividad humana y la asimilación de los objetivos, motivos y normas de las relaciones entre las personas. Son actividades desarrolladas en el sistema «niño—adulto social». Claro, la comunicación emocional directa del pequeño, el juego de roles y la comunicación íntima personal de los adolescentes se diferencian sustancialmente por su contenido concreto, por la profundidad con que el sujeto penetra en la esfera de los fines y motivos de la actividad de los adultos, penetración que representa una peculiar escala en la asimilación consecutiva que el individuo hace de esta esfera. Pero dichas actividades son comunes por su contenido fundamental. Durante su realización tiene lugar el desarrollo preponderante, en los niños, de la esfera motivacional y de las necesidades.

El segundo grupo está constituido por las actividades en las que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos y de los modelos que destacan unos u otros aspectos de aquéllos. Se trata de las actividades en el sistema «niño—objeto social». Los distintos tipos de actividades que componen este grupo también se diferencian entre sí. La actividad manipulativa-objetal del niño en la primera infancia, la actividad de estudio del joven escolar y, más aún, la actividad profesional-de estudio de los

adolescentes son, externamente, poco parecidas entre sí. En realidad, ¿qué hay de común entre la asimilación de la acción objetual con una cuchara o con un vaso y el dominio de las matemáticas o de la gramática? Pero lo general y esencial entre ellas es que todas aparecen como elementos de la cultura humana. Tienen un origen y un lugar común en la vida de la sociedad, siendo el resultado de la historia precedente. Sobre la base de la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados de acción con estos objetos se produce la orientación cada vez más profunda del niño en el mundo objetual y la formación de sus fuerzas intelectuales, la formación del niño como componente de las fuerzas productivas de la sociedad.

Es indispensable subrayar que cuando hablamos de la actividad rectora y de su significación para el desarrollo del niño en uno u otro período, esto no significa, de ninguna manera, que simultáneamente no exista ningún desarrollo en otras direcciones. La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas. En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no eliminan las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las que se vuelven más ricas.

Si distribuimos los tipos de actividad infantil que hemos dividido en grupos según la secuencia, en la que se convierten en actividades rectoras, obtenemos la siguiente serie:

- comunicación emocional directa — primer grupo
- actividad objetual manipuladora — segundo grupo
- juego de roles — primer grupo
- actividad de estudio — segundo grupo
- comunicación íntima personal — primer grupo
- actividad profesional-de estudio — segundo grupo

Así, pues, en el desarrollo infantil tienen lugar, por una parte, períodos en los que predominan los objetivos, los motivos y las normas de las relaciones entre las personas y, sobre esta base, el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades; por otra parte, períodos en los que predominan los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos y, sobre esta base, la formación de las fuerzas intelectuales cognoscitivas de los niños, sus posibilidades operacionales técnicas.

El examen de la sustitución consecutiva de unos períodos por otros permite formular la hipótesis sobre el carácter periódico de los procesos de desarrollo psíquico, que consiste en la

sustitución regularmente repetida de unos períodos por otros. Tras los períodos en los que tiene lugar el desarrollo preponderante de la esfera motivacional y de las necesidades, siguen regularmente períodos, en los cuales se desarrolla, con preponderancia, la formación de las posibilidades operacionales técnicas de los niños. Luego de éstos se suceden, con regularidad, períodos en los que se desarrolla, en lo fundamental, la esfera motivacional y de las necesidades.

En la psicología infantil soviética y extranjera se ha acumulado un importante material que da bases para identificar dos bruscos pasajes en el desarrollo psíquico de los niños. Se trata, en primer lugar, del tránsito de la primera infancia a la edad preescolar, conocido en la literatura como «crisis de los tres años»; en segundo lugar, es el pasaje de la edad escolar joven a la edad adolescente, que en la literatura se denomina «crisis de la maduración sexual». La confrontación de los síntomas de estos pasajes muestra el gran parecido que existe entre ellos. En ambos aparece una tendencia a la autonomía y una serie de manifestaciones negativas en las relaciones con los adultos. Introduciendo estos momentos de crisis en el esbozo de los períodos del desarrollo infantil obtenemos el esquema general de periodización de la infancia en épocas, períodos y fases.

Cada época consiste en dos períodos regularmente ligados entre sí. Se inicia con el período en el que predomina la asimilación de los objetivos, los motivos y las normas de la actividad humana y el desarrollo de la esfera motivacional y de las necesidades. Aquí se prepara el pasaje al segundo período, en el que tiene lugar la asimilación predominante de los procedimientos de la acción con los objetos y la formación de las posibilidades técnicas operacionales.

Las tres épocas (la primera infancia, la infancia y la adolescencia) están construidas según el mismo principio y consisten en dos períodos ligados regularmente entre sí. El pasaje de una época a otra transcurre cuando surge una falta de correspondencia entre las posibilidades técnicas operacionales del niño y los objetivos y motivos de la actividad, sobre la base de los que se formaron. Los pasajes de un período a otro y de una fase a otra dentro de un mismo período están muy poco estudiados.

¿Cuál es la importancia teórica y práctica de la hipótesis sobre el carácter periódico de los procesos del desarrollo psíquico y del esquema de periodización construido sobre su base?

En primer lugar, vemos su principal importancia teórica

en que esta hipótesis permite superar la disrupción, existente en la psicología infantil, entre el desarrollo de los aspectos motivacionales y de las necesidades e intelectual-cognoscitivos, permite mostrar la unidad de dichos aspectos en el desarrollo de la personalidad. En segundo lugar, esta hipótesis posibilita considerar el proceso de desarrollo psíquico como transcurriendo según una espiral ascendente y no en forma lineal. En tercer lugar, abre el camino para estudiar las vinculaciones existentes entre períodos aislados, para establecer la importancia funcional de todo período precedente para el inicio del siguiente. En cuarto lugar, nuestra hipótesis está orientada a dividir el desarrollo psíquico en épocas y estadios de manera que la división corresponda a las leyes internas de este desarrollo y no a factores externos con relación a él.

La significación práctica de la hipótesis consiste en que ayuda a solucionar la cuestión sobre la sensibilidad de algunos períodos del desarrollo infantil hacia determinado tipo de influencias, a enfocar de manera nueva el problema de la vinculación entre los eslabones del sistema de enseñanza. De acuerdo con las exigencias que se desprenden de esta hipótesis, allí donde en el sistema actual se observa una ruptura (institución preescolar—escuela) debe existir una vinculación más orgánica. Por el contrario, allí donde ahora existe una continuidad (grados primarios—grados medios) debe haber un pasaje a un nuevo sistema educativo y de enseñanza.

Sólo las investigaciones posteriores mostrarán cuán correctamente refleja nuestra hipótesis la realidad del desarrollo psíquico de los niños. Al mismo tiempo consideramos legítima su publicación, incluso teniendo en cuenta la insuficiencia de los materiales fácticos que la sustentan. Conviene recordar aquí las siguientes palabras de F. Engels: «Si quisiéramos esperar a que el material se purificara para formular la ley, deberíamos postergar hasta ese momento la investigación teórica y ya, por esa sola causa, no obtendríamos nunca dicha ley».

P. Galperin

SOBRE LA INVESTIGACION DEL DESARROLLO INTELLECTUAL DEL NIÑO*

El estudio del desarrollo intelectual del niño estuvo limitado, hasta ahora, a los métodos de «cortes», que únicamente permite constatar el nivel de desarrollo alcanzado. Nosotros no sabíamos formar conceptos en el niño, le proponíamos tareas (que requerían la formación de un concepto) y aclarábamos qué sabe hacer el niño. El método de la determinación de la «zona de desarrollo próximo»¹ —por la diferencia entre los resultados alcanzados en la realización autónoma de la tarea y en la actividad conjunta con los adultos— complicó el esquema, pero no eliminó esta deficiencia de principio.

Alineando en una serie consecutiva los indicadores estadísticos así obtenidos trazábamos la trayectoria que sigue el desarrollo intelectual, pero quedaban sin descubrir las fuerzas motrices de este desarrollo y por qué sigue este y no otro camino. Tomando en cuenta diferentes circunstancias se podían formular sobre ellas las más diferentes ideas y en realidad fueron formuladas, por ejemplo, por L. Vigotski y por J. Piaget. Vigotski decía que «la enseñanza se adelanta y conduce tras de sí al desarrollo»; Piaget afirma que el desarrollo intelectual transcurre espontáneamente y la enseñanza eficaz es posible sólo sobre la base y en la medida del nivel de desarrollo alcanzado.

Tal divergencia de opiniones indica que el problema del método es el esencial en el estudio del desarrollo intelectual del niño. Lo mejor será, entonces, comenzar describiendo

* *Cuestiones de psicología*, 1969, No 1, p. 15-25.

¹ Concepto introducido por L. Vigotski para caracterizar la relación entre la enseñanza y el desarrollo psíquico. Está determinada por el contenido de las tareas que el niño aún no puede resolver solo, pero sí con ayuda del adulto. Su presencia testimonia el papel rector del adulto en el desarrollo psíquico del niño. (*Diccionario de psicología*. Moscú. Ed. Pedagógica, 1983, p. 112. —Nota de la Compiladora.)

cómo se formó nuestro método¹ y cómo nos llevó de lleno a la cuestión del desarrollo mental infantil.

Nuestro método es conocido generalmente como «de la formación por etapas de las acciones mentales»². ¿Por qué «acciones mentales»? Confrontemos dos situaciones extremas: la inicial, cuando el niño puede cumplir una nueva acción (suma de números, análisis sonoro de la palabra o fusión de sus sonidos, etc.) sólo apoyándose en objetos externos y realizando manipulaciones externas con ellos, y la situación final, cuando el niño puede cumplir la misma acción, pero ya mentalmente y como si fuera de manera automática (ípero «con comprensión!»). La primera es una acción material; la última quizá ya no es una acción (aunque sea sólo representada), sino más bien un pensamiento sobre la acción, en el cual el contenido sensorial inicial de la acción se convierte en un destinatario lejano, mientras que el pensamiento sobre la acción aparece como algo «puramente psíquico». En este caso la acción objetal y el pensamiento sobre ella constituyen los eslabones terminales de un proceso único y en su sucesión genética bosquejan el cuadro de una transformación del proceso material en proceso psíquico. Es como si se entreabriera para nosotros el secreto de surgimiento no de lo psíquico en general, sino del proceso psíquico concreto y, en consecuencia, también la posibilidad de enlazar y explicar aquello que hasta ahora estaba irremediabilmente separado y era inaccesible a la comprensión: el contenido verdadero de los «actos» psíquicos, sus «apariciones» en la autoobservación, sus funciones y verdaderos mecanismos. Claro, esto era sólo una hipótesis, pero que valía la pena verificar. Con su verificación comenzó el estudio de las acciones mentales, más exactamente de su formación.

Al encarar esta tarea, nos sentimos incapaces de inventar modelos de un proceso aún desconocido y por eso decidimos apoyarnos en hechos reales: la enseñanza de diferentes acciones mentales en la escuela. Y en la escuela, como en la vida, las acciones no se producen por el gusto de realizarlas, sino para obtener un determinado resultado. Dependiendo del éxito con el

que el niño realiza la acción en diferentes condiciones, se le pone una calificación, se evalúa su capacidad. Con ello se reconocen de facto dos importantes tesis: 1) la acción del niño puede presentar cualidades diferentes; 2) el objetivo de la enseñanza consiste en enseñar a realizar acciones que tienen determinadas propiedades señaladas de antemano.

Evidentemente, las diferencias con que distintos niños realizan una misma acción se deben a la disímil comprensión de esta acción y a la desigual capacidad para realizarla en diversas condiciones. La «comprensión» y la «capacidad» son designaciones subjetivas de las dos partes fundamentales de la acción objetal. Llamamos orientativa, por su papel objetivo en la acción, a la que sumariamente se denomina «comprensión»; ella incluye: la composición del cuadro de las circunstancias, el esbozo del plan de la acción, el control y la corrección de su ejecución. La ejecución misma («capacidad») compone la segunda parte de la acción objetal y, aunque depende de la orientativa, no puede ser reducida a ella.

La parte orientativa constituye la instancia directiva y, en lo fundamental, de ella depende la calidad de la ejecución. Todas las situaciones en las que, según el plan de enseñanza, debe emplearse esta acción señalan el conjunto de exigencias presentadas a la acción a formar y, simultáneamente, el conjunto de propiedades que responden a estas exigencias y que deben ser formadas.

Así, pues, la tarea no consiste simplemente en formar la acción, sino en formarla con determinadas propiedades, fijadas de antemano. Tal tarea cambia decisivamente la estrategia de investigación: en lugar de estudiar cómo transcurre la formación de la acción, debemos aclarar y, si es necesario, crear las condiciones que aseguren la formación de la acción con las propiedades fijadas. Por ejemplo, en relación con los hábitos esto significa: no establecer «la curva de pruebas y errores», sino, por el contrario, elegir las condiciones que eliminen los errores y que permitan enseñar las propiedades dadas de la acción.

La diferencia entre estos dos caminos de investigación consiste en que en el primer caso nosotros sólo constatamos el resultado (la disminución paulatina de los errores), pero no podemos aclarar, por principio, ni la actividad «intermedia», central de la que depende inmediatamente, ante todo y en mayor medida la ejecución ni todas (íprecisamente todas!) las condiciones de las que depende esta misma actividad. En el segundo caso cada error es examinado por nosotros como una

¹ P. Galperin. *Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales*. — *La ciencia psicológica en la URSS*, Moscú, t. 1, 1959.

² En la actualidad el método ha recibido un nombre más exacto: «de formación planificada por etapas de las acciones mentales». (Nota de la Compiladora.).

tarea: encontrar el elemento orientador que permita al sujeto no cometer ese error. Tal reconstitución de los elementos orientadores continúa hasta que su conjunto garantiza al sujeto (que posee los conocimientos y capacidades preliminares indispensables, pero que no sabe cumplir la nueva acción) la posibilidad de realizar la nueva acción correctamente desde la primera vez.

Como resultado de estas investigaciones se estableció lo siguiente:

a) Junto con las acciones se forman las imágenes sensoriales y conceptos sobre los objetos de estas acciones. La formación de las acciones, las imágenes y los conceptos constituyen diferentes aspectos de un mismo proceso. Más aún, los esquemas de las acciones y los esquemas de los objetos pueden, en gran medida, sustituirse unos a otros en el sentido que determinadas propiedades del objeto comienzan a designar determinados medios de la acción y cada eslabón de la acción presupone determinadas propiedades de su objeto.

b) El plano intelectual es sólo uno de los planos ideales. Otro es el plano de la percepción. Posiblemente un tercer plano autónomo de la actividad de un individuo sea el del lenguaje. En todo caso, el plano intelectual se forma sólo sobre la base de la forma verbal de la acción.

c) La acción se transfiere al plano ideal totalmente o sólo en su parte orientadora. En este último caso la parte ejecutiva de la acción permanece en el plano material y, cambiando junto con la orientadora, se transforma, a fin de cuentas, en hábito motor.

d) La transferencia de la acción al plano ideal, en particular al plano intelectual, se realiza por vía del reflejo de su contenido objetal por los medios propios de cada uno de estos planos y se expresa en los múltiples cambios consecutivos que sufre la forma en que se realiza la acción.

e) La transferencia de la acción al plano intelectual, su interiorización constituyen sólo una de las líneas de sus transformaciones. Las otras, inevitables y no menos importantes, son las modificaciones en el carácter más o menos completo de los eslabones de la acción, la medida de su diferenciación, el grado en que son asimilados, el ritmo y los indicadores de fuerza. Estas modificaciones condicionan, en primer lugar, el cambio en los procedimientos de ejecución y en las formas en que se realiza el enlace de retorno; en segundo lugar, determinan las cualidades que la acción presenta. Los primeros llevan a la transformación de la acción realizada idealmente

en algo que, para la autoobservación, aparece como proceso psíquico; los segundos permiten formar propiedades de la acción tales como la flexibilidad, el carácter racional, consciente, crítico, etc.

Luego de las investigaciones de W. Köhler no caben dudas acerca de que el carácter racional de la acción es una característica completamente objetiva. Su medida la definimos por el grado en que el niño orienta la acción teniendo en cuenta las condiciones esenciales, exteriores, objetivas. Naturalmente, nosotros nos esforzamos por asegurar el carácter racional de la acción y una vez nos acercamos tanto a la solución de este objetivo que obtuvimos un proceso completamente nuevo: las pruebas y los errores, tan característicos de la manera tradicional con que se forma la acción, se hicieron poco frecuentes y casuales; se redujo mucho el lapso de formación de la acción (a cuenta del período más prolongado y difícil de establecimiento de la acción «correcta»); las oscilaciones en la calidad de las ejecuciones fueron insignificantes; creció notablemente la transferencia y cambió incluso la actitud misma de los alumnos hacia el proceso de estudio.

Llamamos a este nuevo tipo de formación de las acciones y conceptos «segundo» en relación con el habitual, ampliamente conocido e «históricamente» primero.

Las ventajas del aprendizaje según el segundo tipo son evidentes e importantes, en comparación con el primero, en especial cuando la tarea está limitada a asimilar algunas tareas aisladas. Pero en la enseñanza escolar las tareas habitualmente pertenecen a determinada área del conocimiento y forman una serie más o menos larga. Entonces aparece claramente el principal defecto del aprendizaje según el segundo tipo: para cada nueva tarea se debe señalar nuevamente la base orientadora de la acción, es decir el conjunto de condiciones según las que, de hecho, se orienta el alumno durante el cumplimiento de la acción (la transferencia sigue siendo esencialmente incompleta) y esa base orientadora es hallada en forma empírica (o sea se verifica en qué grado los elementos orientadores propuestos eliminan los errores del alumno). Este defecto del segundo tipo de aprendizaje nos planteó una nueva tarea: enseñar la capacidad de formular la base orientadora completa para las nuevas tareas, por lo menos, de un área determinada y limitada del conocimiento. Es evidente que para ello hay que proveer al educando de un método de análisis tal que él pueda, para cualquier fenómeno del área, componer en forma autónoma la base orientadora completa de la acción.

Además es evidente que este análisis debe estar orientado: 1) hacia las «unidades fundamentales» del material del área dada y 2) hacia las reglas generales de sus combinaciones en fenómenos concretos. En consecuencia, al enfrentarse con los primeros objetos de la nueva área, el alumno va dominando dos métodos: el método de separación de las unidades fundamentales de los objetos concretos y el método de la caracterización de sus combinaciones en estos objetos. Como resultado, se forma la base orientadora completa de este objeto, la que se diferencia de la base orientadora de segundo tipo (que tiene carácter empírico) por su naturaleza racional. Sobre esta base orientadora completa y racional tiene lugar la asimilación de acciones y conceptos ligados al objeto estudiado.

Se logró realizar por primera vez la enseñanza según este tipo, que hemos llamado tercero, para la escritura de letras y palabras. Incluso en comparación con el segundo tipo, los resultados del tercer tipo de enseñanza fueron en todos los sentidos tanto mejores que, con la finalidad de generalizar, nos propusimos transferir este tipo de aprendizaje a un material esencialmente diferente: el análisis gramatical de las palabras y las primeras acciones y conceptos aritméticos.

Durante la enseñanza de la escritura de letras tomamos como objeto propio del aprendizaje y del dominio el contorno de la letra; más exactamente, su forma, medida y ubicación. La unidad del contorno fue «un segmento de dirección constante»; allí donde el trozo comenzaba o cambiaba de dirección se colocaba un punto de separación y el segmento quedaba determinado por dos puntos. Los puntos se ubicaban en la intersección de líneas «inclinadas» y «acostadas» (verticales y horizontales de la página). Se enseñó a los niños (de seis años aproximadamente) a encontrar los puntos de separación, darles una caracterización verbal (por su posición en las «coordenadas» de la página), a transferir, siguiendo esta caracterización verbal, los puntos a un lugar limpio del renglón y luego, siguiendo esos puntos, a reproducir el contorno. Todas estas acciones de orientación en la estructura y disposición del contorno fueron llevadas por etapas al plano mental y aquí automatizadas, luego de lo cual los niños escribían letras y palabras ya sin pensar que lo estaban haciendo.

Luego de aprender así varias letras, los pequeños, en forma autónoma, dominaron la escritura de las letras del alfabeto ruso (en total 56 letras, mayúsculas y minúsculas). En las experiencias de control los sujetos analizaron y reprodujeron fácilmente letras latinas, del alfabeto árabe y armenio, signos esteno-

gráficos, croquis, dibujos, fijaron la trayectoria de los cuerpos en una superficie. Gracias a la exacta organización de los objetos en el espacio, mejoró notablemente también el cálculo de objetos. En una palabra, la transferencia resultó no sólo completa en el área dada (escritura de letras rusas), sino que se difundió ampliamente más allá de sus límites a todas las tareas donde tiene importancia tomar en cuenta la posición de los objetos en un plano.

Es importante mencionar también el método mismo de enseñanza. Se exigía del niño no sólo mostrar, sino también demostrar que la línea cambia en este y no en otro lugar vecino; determinar la posición de los puntos y para ello, si era necesario, trazar las líneas auxiliares; describir verbalmente la posición del punto de tal forma que otro niño pudiera señalar exactamente su ubicación, etc. En todos los casos recurrimos sistemáticamente a la evaluación que a los otros niños merecía esta acción y exigimos del pequeño una caracterización de cada elemento, comprensible unívocamente para todos. Dicho con otras palabras, se elaboró sistemáticamente en los niños la toma de conciencia de la construcción del plano y de las características de sus elementos y la utilización de ambas cosas para reconocer y reproducir objetos gráficos concretos.

Comenzamos a enseñar (según el tercer tipo) la gramática de la lengua rusa por una palabra; en ruso la palabra tiene muchos de los significados que en otros idiomas se transmiten por medio de los artículos, las preposiciones y los lugares que ocupa la palabra en la oración. En calidad de «unidad fundamental» de la palabra tomamos las «unidades de comunicación» más pequeñas, incluso indivisibles: los semas (y no los morfemas) de género, número, caso, grado, persona, etc; frecuentemente varios de estos semas caen en un morfema que, además, puede ser nulo; a veces, el mismo sema pasa de un morfema a otro. Estas «unidades de comunicación» fueron identificadas por medio del cambio sistemático de algunas partes de la palabra y de la comparación (por la composición sonora y el significado) de las formas inicial y transformada de la palabra, escritas sucesivamente una debajo de otra; los significados descubiertos se escribían al lado y se señalaban con flechas que partían de las correspondientes partes de la palabra.

Como resultado de tal análisis (de diferentes palabras pertenecientes a distintas partes de la oración) aparece un esquema general de la palabra, de todas las palabras, un portador general del sistema bastante complicado, pero exacto, de la posible combinación de distintas «unidades de comunica-

ción». Este esquema se convierte en instrumento de la actividad verbal y el lenguaje mismo se transforma en utilización activa de los distintos semas para expresar las cosas de la manera deseada. Aquí el idioma se convierte realmente no sólo en instrumento sino en actividad (en el sentido de Humboldt, pero sin su mística).

Es interesante que tal comprensión del idioma —en el sentido de la conciencia popular, de la conciencia lingüística en él fijada— simplifica en gran medida la caracterización de los fenómenos lingüísticos y permite exponerlos en forma mucho más regular. Esto, a su vez, abre la posibilidad de organizar una exacta orientación en ellos y su asimilación por vía de la solución de tareas gramaticales. Este estudio de la gramática tiene lugar en el proceso de su utilización directa en el lenguaje escrito y oral, sin ningún aprendizaje de memoria y con un interés creciente por parte de los alumnos. La orientación inicial y fundamental en la diferenciación de las unidades más pequeñas de la comunicación lleva a la rápida y segura formación del «sentido del idioma» que se transfiere ampliamente a las lenguas extranjeras, al estudio de la literatura artística y a la formulación exacta del pensamiento lógico.

Tal estudio del idioma no es simplemente la asimilación de las reglas gramaticales de la lengua, sino el descubrimiento de un mundo nuevo, el mundo de la conciencia popular fijada en el idioma, de la conciencia social de las personas y de las relaciones entre ellas. Simultáneamente es una nueva estructura del pensamiento verbal, que se apoya en los esquemas fundamentales depositados en esta conciencia lingüística.

Debemos detenernos con más detalle en la organización del tercer tipo de orientación para el aprendizaje inicial de los números y de las acciones aritméticas, ya que precisamente fue lo que nos condujo de lleno al problema «enseñanza y desarrollo». En el primer curso de aritmética, el concepto de unidad ocupa el lugar fundamental por cuanto a partir de la unidad se construyen todos los restantes números y las acciones con ellos. Durante mucho tiempo utilizamos la caracterización tradicional de unidad como algo separado, pero luego la exigencia de racionalidad (es decir, la fundamentación de la acción en las propiedades de su objeto) nos obligó a reexaminar radicalmente esta cuestión.

Para el individuo que aprende aritmética el número significa siempre el resultado de una medición¹. Quiere decir que

¹ Posteriormente nos alegró saber que el académico H. Lebesgue consideraba posible basar los principales tipos de números en la medición (*Medi-*

hay que comenzar el estudio de la aritmética por la medición.

Al inicio mostramos a los niños (de seis años de edad) qué importancia tiene la medición en diferentes esferas de la vida: hicimos con ellos excursiones a las tiendas donde observaron cómo se pesan productos, cómo la gente se prueba el calzado, los sombreros, la ropa, se miden las telas, etc. De regreso al jardín de infantes proponíamos a los niños medir, como lo hacen los adultos. ¿Qué medir? Pues todo: las mesas, las ventanas, las puertas, unos a otros, etc.

¿Con qué medir? Esto depende de qué querramos medir: si es la longitud, debemos tomar algo largo; si queremos hacer una medición del agua o de la arena, habrá que emplear una cuchara, una jarra, un balde; si se trata del peso, debemos utilizar algo pesado, alguna pesa. Pero no se puede medir el agua (volumen) con una cuerda (longitud), ni el peso con una cuchara o una jarra. En una palabra, se puede medir cada propiedad de la cosa sólo con su medida. Por eso es muy importante comprender qué propiedad de la cosa hay que medir, sobre qué propiedad se habla, ya que una misma cosa tiene diferentes propiedades. La capacidad de diferenciar los parámetros de la pregunta (qué hay más, menos o igual) fue objeto de una minuciosa enseñanza.

Al mismo tiempo se enseñaba a los niños a realizar los procedimientos de la medición. Al comienzo ellos utilizaban la medida con despreocupación: no la colocaban entera, la colocaban de manera que excedía mucho lo medido, con intervalos vacíos entre dos medidas, midiendo nuevamente lo ya medido. Apoyándonos en la opinión de los demás niños, subrayábamos estas incorrecciones y mostrábamos que, como consecuencia, el resultado obtenido era inexacto.

Junto con las cosas divisibles propusimos «medir» objetos que no pueden ser divididos y también otros, en los que sólo se pueden hacer ligeras marcas (para no inutilizarlos): la longitud de la mesa, del antepecho de la ventana, de la puerta; medimos con jarras el agua que había en un balde y volcamos el contenido de éstas en una gran olla, borrando así la división entre las cantidades medidas, etc.; al comienzo los niños se entusiasmaron tanto con el procedimiento de medición que no advertían la ausencia de un resultado material. Y cuando se les preguntaba

ción de las magnitudes, traduc. rusa, 1938); el académico A. Kolmogórov en el prefacio a la traducción rusa del libro de H. Lebesgue subraya que la medición es el único método estrictamente científico de obtención de los números en el proceso de enseñanza.

cuánto se había obtenido, ellos quedaban perplejos. Entonces el experimentador preguntaba nuevamente: ¿qué debemos hacer para saber cuánto hay? A veces los mismos niños señalaban el procedimiento; a veces, lo hacía el experimentador: para cada medida apartada hay que poner alguna señal (servían diversos objetos pequeños): tantas marcas haya, tantas serán las medidas realizadas. Después de cada medición el experimentador preguntaba: ¿qué significa este botón (o esta cerilla) y qué significan estos pedacitos? El niño respondía (y los demás lo corregían si se equivocaba) que cada «cosita» significa una medida y todas juntas, cuántas veces había sido «separada» la medida. De esta forma, la cosa se representa como un conjunto.

Se logró que todas estas acciones fueran realizadas de manera correcta y rápida y, como resultado, los niños aprendieron 1) a diferenciar sobre qué propiedad se formula la pregunta y a separar esta propiedad de todas las otras; 2) a representar la cosa como un conjunto de medidas «apartadas».

Luego se enseñaba a los niños a comparar los conjuntos obtenidos. Se presentaban dos grupos grandes (de 15 a 20 objetos) y desordenados de medidas que se diferenciaban entre sí sólo en 1 ó 2 elementos (no era posible determinar a ojo la diferencia y los niños no sabían contar). Se preguntaba a los niños si estos grupos eran iguales o si alguno era más grande. Al comienzo daban respuestas arbitrarias y, claro, diferentes, pero el experimentador preguntaba: ¿cómo demostrar, para que lo vean todos, quién tiene razón? Si los niños encontraban dificultades para responder, el experimentador les mostraba el procedimiento de poner dos series (horizontales) en correspondencia unívoca mutua. Esto se convirtió en el principal procedimiento de comparación cuantitativa de los conjuntos y, por su intermedio, de las magnitudes. Utilizando este procedimiento se formaron fácilmente las ideas de «la misma cantidad», «más—menos», más «en», menos «en» («más/menos en estos» elementos).

Después de esta propedéutica se introdujo el primer número concreto, la unidad. Era definida como aquello que ha sido medido y es igual a su medida. Se subrayaba la relación de igualdad con su medida y sólo con la suya: si se toma otra, la unidad anterior ya no será unidad.

Los siguientes tres conjuntos (números 0, 2, 3) eran contruidos por el experimentador según la regla no explicitada ± 1 y luego se introducía también esta regla: cada número

anterior al señalado es menor en una unidad; cada número siguiente al señalado es mayor en 1. Siguiendo esta regla los niños construían por sí mismos nuevos conjuntos (números) y el experimentador señalaba cómo se llama y se escribe (los niños aún no sabían escribir y utilizaban cifras impresas en tarjetas). Luego los niños cumplían todas las acciones posibles con cada nuevo número.

Después de estudiar los números hasta 10 incluido, los pequeños aprendieron las relaciones entre una magnitud concreta, el tamaño de la medida aplicada y el número.

Siguiendo este esquema L. Gueórguiev elaboró un detallado método y durante el «año escolar» (8 meses) enseñó los números y las primeras cuatro operaciones con ellos en los límites de la primera decena. Antes de realizar la enseñanza experimental que habíamos programado surgió la tarea de demostrar la superioridad de tal enseñanza sobre la tradicional. Y aquí Gueórguiev tuvo una idea feliz: utilizar para este fin las pruebas de Piaget. Estos experimentos pusieron al descubierto un hecho sorprendente: los niños que habían aprendido por el método tradicional y que contaban bien (mucho más que hasta 10) no recurrían, en las pruebas de Piaget, al cálculo y daban respuestas sobre la base de las relaciones «evidentes». Entonces el experimento fundamental fue realizado de la siguiente manera: al comienzo de un nuevo año escolar, 50 niños de los grupos de mayor edad de diferentes jardines de infantes con un buen aprendizaje (tradicional) de la aritmética resolvieron cada uno 16 pruebas de Piaget (originales o preparadas por Gueórguiev según el esquema de Piaget); luego aprendieron aritmética según nuestro método y al finalizar, luego de 8 meses¹, debieron resolver nuevamente las pruebas mencionadas; al mismo tiempo, para comparar, estas pruebas se plantearon a 60 «egresados» de los grupos de control con buenos y muy buenos conocimientos aritméticos (según el método tradicional). Los resultados figuran en la siguiente tabla.

La segunda y la tercera líneas de la tabla, compuestas por los resultados obtenidos antes y después de nuestra enseñanza, dicen que en los niños del grupo experimental después del aprendizaje por nuestro método desaparecieron los fenómenos de Piaget y se formó el principio de conservación de la cantidad, que nosotros no enseñamos especialmente; sólo en 5

¹ En total, 68 lecciones grupales de 25-30 minutos cada una, sin separar a los retrasados y sin darles lecciones complementarias.

Cantidad de niños que resolvieron correctamente la prueba dada (en % con						
No. de la prueba, grupo	1	2	3	4	5	6
Grupo de control (antes del «egreso»)	47	78	52	47	18	8
Grupo experimental	42	44	36	28	18	4
Antes de nuestra enseñanza	100	100	100	100	100	100
Después de nuestra enseñanza						

niños de un total de 50, que por diferentes circunstancias estuvieron ausentes en muchas lecciones, pudimos registrar 2-3 «respuestas tipo Piaget» y ello sólo en las pruebas más difíciles.

La formación de los conceptos matemáticos iniciales según el tercer tipo de orientación en el objeto llevó a los niños, en un breve plazo, al fin del período de desarrollo intelectual que sólo iniciaban sus coetáneos de los grupos de control. Este resultado nos condujo al problema del desarrollo intelectual en una de sus partes más importantes: el pasaje del pensamiento precientífico al primer pensamiento propiamente científico (según la terminología de Piaget, del período preoperatorio al operatorio concreto). Es claro que los cambios que tienen lugar aquí no se limitan al pensamiento, pero nos referiremos sólo a sus modificaciones.

Nosotros mismos inculcamos estos cambios de manera planificada y en condiciones de un control bastante completo y vemos claramente sus eslabones sucesivos, que aparecen en la forma que describiremos a continuación.

Hasta nuestra enseñanza todos los parámetros de la cosa eran para el niño de igual valor: comparaba los objetos por el parámetro que «por sí» aparecía en primer plano, lo examinaba como característica de todo el objeto y, en consecuencia, de todas sus propiedades. Luego de nuestra enseñanza el objeto se dividió, en la representación que el niño tiene de él, en propiedades separadas, relativamente autónomas y desde ese momento el pequeño compara las cosas sólo por la propiedad sobre la que se pregunta. Dicho de otra manera, antes la magnitud era todo el objeto y ahora éste resulta la reunión de muchas y diferentes magnitudes. Por eso ahora para el niño la cuestión primera y principal es sobre qué magnitud se habla y qué magnitud cambia en realidad: aquella sobre la que se pregunta o alguna otra.

Esta diferenciación tuvo importancia decisiva porque todas las pruebas de Piaget están construidas de tal forma que es suficiente separar estos parámetros para que quede claro que, por ejemplo, cambia el nivel del líquido y no su volumen; la

respecto a la cantidad total de niños de ese grupo)

	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	47	33	32	17	42	25	68	52	55	55
	26	40	44	24	38	22	52	40	32	32
	100	100	100	92	92	96	100	100	96	98

forma de la bolita de plastilina y no la cantidad de plastilina; la longitud espacial de la serie y no la cantidad de los elementos que la forman; la posición mutua de los extremos de dos barras y no la longitud de éstas, etc. Tras la superficie de las cosas se pone al descubierto, para el niño, su estructura interna, en la que cada propiedad fundamental de la cosa compone una magnitud separada, cuya medida no se establece por la comparación directa de un objeto con otros, sino después de «romper» cada magnitud en elementos iguales y de hacer corresponder mutua y unívocamente estos conjuntos (o sus designaciones numéricas). Posteriormente, incluso la comparación inmediata de dos objetos contiene en sí la suposición de que una de las magnitudes se toma como medida y, siendo igual a ella, constituye la unidad.

La segunda transformación consiste en que a consecuencia de la división en elementos, iguales a la medida, la magnitud (una propiedad aislada del objeto) se convierte en un conjunto. Desde ese momento los objetos comparados ya no son una variedad sensorial de las cosas, en las que el conjunto matemático está profundamente escondido, sino un conjunto propiamente matemático puesto al descubierto (¡además, dentro de una misma propiedad!), cuyos elementos son parecidos (por un rasgo determinado, visualmente representado) a la medida. La «astucia» de nuestra enseñanza consiste en que no entra en contradicción con la evidencia visual (precisamente tal contradicción ha sido admirablemente utilizada en las pruebas de Piaget y en ellas está justificada por el objetivo, contrario al nuestro: no formar, sino poner al descubierto determinadas estructuras del pensamiento); ya en los límites de la evidencia visual tratamos de educar un nuevo enfoque hacia las cosas, que altera el dominio de la visión ingenua egocéntrica.

Finalmente, la tercera transformación consiste en que estos conjuntos reciben una organización interna general expresada en una norma (la formación de la serie de números naturales) y su disposición en un determinado sistema (decimal) de cálculo.

Sobre esta base y por una vía natural y comprensible se forma el «principio de conservación de la cantidad». Dicho principio aparece, ante todo, como hecho: «si no hemos agregado ni quitado nada», el cambio en una de las propiedades de la cosa (el nivel del agua en el recipiente, la forma de la bolita de plastilina, la longitud espacial de la serie) no cambia otra de sus propiedades (cantidad de agua, de plastilina, de trocitos). La compensación de cada uno de estos cambios por el cambio de sentido contrario (de la altura por el ancho; de la longitud por el grosor, etc.) y que según Piaget constituye la base para que el niño deduzca la «conservación de la cantidad», es una explicación auxiliar posible sólo en aquellos casos en que los diferentes parámetros de la cosa están claramente ligados entre sí (por ejemplo, un cambio sustancial en la longitud y un cambio sustancial en el ancho y el grosor; en el nivel del agua y su volumen; en la longitud y el grosor del «chorizo» de plastilina); pero la cantidad de trocitos y la longitud de la serie, por ejemplo, ya no están claramente ligados entre sí y aquí tal explicación no sirve.

La división de la cosa en diferentes magnitudes, la representación de cada magnitud como conjunto y la aclaración de su estructura general (de los números de estos conjuntos) componen tres esquemas interconectados, a través de cuyo prisma los niños examinan los objetos empíricos y que utilizan para las operaciones de evaluación de sus relaciones cuantitativas.

Durante la enseñanza experimental observamos claramente cómo cambia la relación entre el cuadro sensorial directo de las cosas y este esquema mental. Al comienzo los niños «habiendo aprendido de la amarga experiencia» se negaban simplemente a evaluar las magnitudes: «midamos, midamos» decían, antes de responder a la pregunta en las pruebas de Piaget. Luego, cuando la división de los parámetros se hace bastante estable, llega la fase de coexistencia de ambos «puntos de vista»: los niños ven la relación cuantitativa de las cosas «según Piaget», pero recuerdan que en realidad es otra y ellos mismos expresan bien esta dualidad: «parece que es más (menos), ¡pero en realidad es igual!» En la percepción la situación aún no ha cambiado, pero «en la mente», que penetra más allá de la superficie de las cosas, ya es otra.

Aproximadamente en este mismo momento se observa otro hermoso hecho, establecido por L. Obújova: en el período medio de la enseñanza según el tercer tipo, los niños realizan la medición de los objetos a comparar sólo en la primera fase

de la experiencia, o sea cuando los objetos son realmente iguales y a la vista lo parecen; pero no realizan mediciones en la segunda fase del experimento, luego del cambio de uno de los objetos. ¿Para qué los niños miden las cosas cuando no es necesario y no las miden cuando sería útil hacerlo? Desde el punto de vista de los resultados objetivos tal comportamiento no parece racional, pero es completamente justificado si se lo examina psicológicamente: es el medio para reforzar la representación, aún no firme al comienzo del aprendizaje, sobre la división de las principales propiedades y sobre aquel parámetro que debe ser comparado, si es necesario reforzar este parámetro, débil en la percepción, y separarlo de la impresión general, global, que aún domina en el campo perceptivo.

A este estadio medio, por así decirlo, de coexistencia de la percepción inmediata y del nuevo plano mental sigue el estadio final de la enseñanza experimental, en el que el cuadro visual se subordina al plano mental. Entonces los niños ya dejan de ver una contradicción entre aquello que «parece» y aquello que es «en realidad»; el cambio de una de las cosas, realizado por nosotros en la segunda fase de la experiencia de Piaget, es limitado inmediatamente al parámetro que los niños diferencian exactamente del parámetro de la pregunta: cambió el nivel del agua en el recipiente y no la cantidad de agua; cambió la distancia entre los trocitos y no su cantidad, etc.

Así, como resultado de la enseñanza según el tercer tipo, en el cuadro de las cosas ocurren tres cambios fundamentales: en lugar de «simplemente la cosa» aparece un complejo de parámetros relativamente autónomos; en lugar de «simplemente la propiedad», el conjunto de sus «unidades fundamentales»; en lugar de la multiplicidad sin orden de las partes, la organización de las unidades fundamentales según un esquema, que resulta general para todos los objetos del área estudiada.

Estos cambios del cuadro primario, ingenuo, de las cosas tienen lugar no sólo en matemáticas. En el estudio gramatical de la palabra según el tercer tipo de orientación en el objeto, al comienzo también tiene lugar la división en su significado léxico y propiamente lingüístico; luego este último se pone de manifiesto como conjunto de semas, de unidades fundamentales de la lengua (como medio de comunicación) y, finalmente, se establece el esquema de la palabra, general para todas las palabras de cualquier parte de la oración. En el estudio caligráfico de las letras, al comienzo se diferencia el ritmo

propriadamente gráfico del contorno del, por así decirlo, topológico y luego el contorno gráfico se revela como un conjunto de segmentos; la red de coordenadas de la página forma el esquema general, dentro del cual en la línea de base cada contorno obtiene su característica individual.

Estos tres esquemas establecen la estructura racional de los objetos empíricos. Pero esto no constituye sólo la estructura de los objetos. En el proceso de construcción de estos esquemas y en cada estadio de su preparación ellos son usados como instrumento para resolver tareas relacionadas con los objetos estudiados. Al emplearlos el alumno realiza movimientos por las líneas de estos esquemas, va dominando la capacidad de seguirlos en diferentes direcciones y, simultáneamente, los asimila. De esta manera se convierten en esquemas del pensamiento sobre esas cosas, en esquemas generales sobre la base de los que se emprenden y realizan acciones teóricas, se forman nuevas estructuras del pensamiento. Precisamente ellas condicionan el carácter libre del pensamiento lógico: permiten al sujeto no dejarse llevar por la rienda del «estímulo» dominante, sino seguir la línea de la propiedad, situacionalmente débil, pero importante desde el punto de vista del problema a resolver; no permanecer asombrado ante su calidad, sino transformarla en cantidad, la que abre el camino a la acción; no detenerse ante la multiplicidad desordenada, sino organizarla según un esquema general que permite trazar el camino para resolver la tarea.

Los conocimientos concretos sobre los hechos y las leyes del área estudiada se forman (según el tercer tipo de orientación) sobre la base de estos esquemas generales. En aritmética son los conocimientos de los números concretos y de las operaciones con ellos; en la morfología, los grupos y categorías de palabras y las normas de su transformación, coordinación, etc; en la caligrafía se trata de las particularidades de las letras, su escritura por separado y en combinación con otras letras, etc.

¶ Pero semejante relación entre los conocimientos concretos y los esquemas generales se establece sólo si se emplea el tercer tipo de aprendizaje. En otros tipos de aprendizaje (el primero e, incluso, el segundo) los conocimientos concretos sobre los hechos y las leyes se asimilan sin relación con estos esquemas generales y, en la mayoría de los casos, sin idea alguna sobre ellos. Por eso fuera del tercer tipo de aprendizaje el conocimiento no sólo de los hechos sino también de las leyes no ejerce una influencia directa en el desarrollo del pensamiento. Claro,

estos esquemas generales existen también, aunque en forma oculta, cuando el conocimiento es adquirido de esta forma. Pero en ese caso únicamente cuando se lo utiliza tiene lugar el acercamiento espontáneo, «intuitivo» a estos esquemas generales y la reestructuración también espontánea del pensamiento. En distintas personas esto ocurre con diferente éxito e incluso cuando el pensamiento comienza, en cierta medida, a seguir estos esquemas, la relación hacia ellos no está bajo control y se limita a los marcos del material empírico conocido.

De esta forma, pues, todas las adquisiciones en el proceso de aprendizaje se pueden dividir en dos partes desiguales: una está compuesta por los nuevos esquemas generales de las cosas, que condicionan la nueva visión de las mismas y un nuevo pensamiento sobre ellas; la otra parte, son los hechos concretos y las leyes de la esfera estudiada, el material concreto de la ciencia. Por su volumen general la segunda parte supera en mucho a la primera, pero en la misma medida cede ante ella en importancia para el desarrollo del pensamiento. Únicamente utilizando el tercer tipo de orientación en el objeto se vuelve clara y comprensible la relación entre los esquemas generales de las cosas y los conocimientos científicos sobre ellas y, al mismo tiempo, la relación entre la enseñanza y el desarrollo del pensamiento, porque sólo en este caso se incluye en el programa de enseñanza la formación de esquemas generalizados de la realidad los que, en el proceso de su estudio, se convierten en esquemas que reúnen acciones separadas, en nuevas estructuras del pensamiento.

Es posible que el tercer tipo sea esa forma, teóricamente supuesta por Piaget, de enseñanza en la que la adquisición de conocimientos tiene lugar junto con el desarrollo intelectual (aunque permanecen siendo, claro, diferentes aspectos de un mismo proceso). Sin embargo, este tercer tipo de enseñanza no era hasta ahora conocido y en todos los otros tipos de aprendizaje entre la adquisición de conocimientos y el desarrollo del pensamiento se forma una amplia brecha y la relación entre ellos se vuelve tan lejana y poco clara que permite las más diferentes interpretaciones.

De aquí se deduce que en la investigación del desarrollo intelectual la caracterización de sus estadios (incluso si pertenece a un penetrante maestro del análisis psicológico como es Piaget) sigue siendo una constatación de los estados alcanzados y no puede servir como fundamento suficiente para juzgar sobre el proceso del desarrollo y sus fuerzas motrices.

En la actualidad, sólo la organización de la formación por etapas de las acciones mentales y conceptos (característicos del período de desarrollo que a nosotros nos interesa) según el tercer tipo de orientación en el objeto abre la posibilidad de estudiar el desarrollo intelectual en forma dinámica, en el juego de sus fuerzas motrices y mecanismos constitutivos.

V. Davíдов

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL Y POSIBLES PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA EN EL FUTURO PRÓXIMO*

En la actualidad, muchos pedagogos teóricos se esfuerzan por definir los contornos de la educación escolar, la cual, en la próxima década, deberá sustituir a la escuela tradicional que ya no responde a las exigencias de la revolución científico-técnica de nuestros días. Con el término «escuela tradicional» designamos un sistema relativamente único de educación europea, la que, en primer lugar, se formó en el período de nacimiento y florecimiento de la producción capitalista y a la cual sirvió; que, en segundo lugar, fue fundamentada en los trabajos de Ya. Komenski, I. Pestalozzi, A. Diesterweg, K. Ushinski y otros destacados pedagogos de ese período y que, en tercer lugar, conservó hasta ahora sus principios iniciales como base para la selección del contenido y los métodos de enseñanza en la escuela actual. Las fuentes de la unidad y de la prolongada permanencia de este sistema son, por una parte, el carácter común de los objetivos sociales de la educación escolar, propio de toda la época capitalista y, por otra parte, el carácter común de las vías y los medios para formar las capacidades psíquicas del hombre en la consecución de estos objetivos.

Realmente, en el curso de centenares de años la finalidad social principal de la educación masiva consistió en inculcar a la mayor parte de los niños de los trabajadores sólo aquellos conocimientos y habilidades, sin los cuales es imposible obtener una profesión más o menos significativa en la producción industrial y en la vida social (saber escribir, contar, leer; tener ideas elementales sobre lo circundante). La «escuela

* *Peculiaridades psicológicas de los egresados de escuelas medias y de los estudiantes de escuelas técnico-profesionales.* Colección de trabajos bajo la redacción de E. Shumilin. Moscú. Instituto pedagógico N. K. Krúpskaia, 1974, p. 3-14.

primaria» realizaba estos objetivos y actuaba como etapa primera y única en la educación de la mayor parte de la población; etapa que preparaba directamente a los niños para la actividad laboral en calidad de fuerza de trabajo más o menos calificada o para el aprendizaje profesional en especialidades relativamente simples. A la solución de esta tarea social correspondía por entero el contenido utilitario-empírico que daba la escuela primaria tradicional y aquellos métodos de enseñanza que se formaron en ella a lo largo de muchos años.

En nuestro país, luego de la revolución, habiéndose producido un cambio radical en el contenido ideológico y la orientación de la enseñanza, se conservó hasta cierto punto la finalidad principal de la educación primaria: dar a la masa principal de la población (en lo fundamental, al campesinado) una alfabetización elemental, preparar a los niños para la actividad laboral. Recordemos que sólo a fines de los años cincuenta se introdujo la enseñanza general y obligatoria de ocho grados. Hasta ese momento el principal tipo de educación fue la primaria; sus objetivos no sobrepasaban los límites propios de la escuela primaria correspondiente a la producción industrial desarrollada del pasado. Por eso también en nuestra escuela primaria (y éste era el único tipo general de escuela que definía todo el sistema de educación) se extendieron aquellos principios didácticos que fueron elaborados en el sistema pedagógico europeo.

La tarea social de la escuela no sólo dictaba la selección de conocimientos y habilidades utilitario-empíricos, sino que también determinaba, proyectaba la fisonomía espiritual general, el tipo general de pensamiento de los alumnos que por ella pasaban. Esta escuela cultivaba, apoyaba y fijaba en los niños, en formas lógicas más o menos precisas, las leyes del pensamiento empírico racionalista discursivo, propio de la práctica cotidiana del hombre. Este pensamiento tiene un carácter clasificador, cataloguizador y asegura la orientación de la persona en el sistema de conocimientos ya acumulados sobre las particularidades y rasgos externos de objetos y fenómenos aislados de la naturaleza y la sociedad. Tal orientación es indispensable para quehaceres cotidianos, durante el cumplimiento de acciones laborales rutinarias; pero es absolutamente insuficiente para asimilar el espíritu auténtico de la ciencia contemporánea y los principios de una relación creativa, activa y de profundo contenido hacia la realidad (señalemos que tal relación supone la comprensión de las contradicciones internas de las cosas, ignoradas precisamente por el razona-

miento empírico).

La formación unilateral, en los niños, del pensamiento empírico llevaba, a fin de cuentas, al agotamiento de las fuentes de la vida práctica y espiritual, que alimentan la actividad creativa del hombre y que constituyen la base del desarrollo multilateral de sus capacidades. Pero tal «desecamiento» correspondía hasta cierto punto a las tareas estratégicas generales de la escuela, que preparaba para la producción capitalista sólo a «un hombre parcial», que como un tornillo servía a la maquinaria y actuaba como parte subordinada de ésta. La situación cambió en la sociedad socialista, especialmente en la época de la revolución técnica, en la que una parte importante de las profesiones exige una alta preparación científica y cultural general, preparación que supone un sistema desarrollado de educación media obligatoria general (aquí dejamos de lado la cuestión de que la solución verdadera de este problema es posible sólo en las condiciones del socialismo).

Sin embargo, no pueden aplicarse a la educación media general (que se convierte en el tipo principal de preparación de todos los niños para la vida) los principios de organización de la escuela tradicional. Por desgracia, justamente estos principios, formulados sólo para la enseñanza primaria, se extendieron, de una u otra forma, a toda la preparación escolar. Ello tiene su explicación: debido a la supremacía de la escuela primaria y la ampliación muy lenta de sus límites, tal transferencia parecía no tener importancia esencial y no hubo especial necesidad de formular consecuente y claramente la especificidad de los escalones siguientes de la educación (si se hacía, era «por sí mismo», espontáneamente y sin cambiar las posiciones iniciales generales de organización de la escuela). Dicho con otras palabras, la creación de una escuela realmente moderna, la estructuración de la enseñanza media general moderna exige no el simple cambio de los principios psicopedagógicos tradicionales, sino su reexamen sustancial y su sustitución por otros principios que respondan a los nuevos objetivos sociales de todo el sistema completo de educación media obligatoria.

Examinemos el sentido de principios didácticos tales como el del carácter sucesivo del aprendizaje, la accesibilidad, el carácter consciente y visual, directo o intuitivo de la enseñanza. Ellos se convirtieron en el alfa y el omega del pensamiento pedagógico y nos parecen completamente naturales y plenos de sentido común. ¿Quién negará la necesidad de la «sucesión» en la enseñanza o el papel de la «experiencia senso-

rial» en la formación de los conceptos? Sin embargo, aquí surge la duda: ¿qué sabiduría contienen estos principios si ellos son la expresión de ideas tan triviales? Hay que enseñar y sólo se puede enseñar al niño aquello que le es «accesible»; la tesis contraria no tiene sentido. Por eso, evidentemente, no son estas ideas (convertidas en lugares comunes) las que expresan la esencia de los principios didácticos, sino algo diferente, formado en la práctica histórica concreta de su aplicación para solucionar las tareas sociales generales de la escuela tradicional, utilizándose los procedimientos que le son inherentes. Precisamente ese «algo», que constituye el contenido objetivo de los principios señalados, es lo que debe aclarar el examen crítico de la relación entre la educación «pasada» y la «futura».

El principio del «carácter sucesivo» expresa un hecho real: en la estructuración de las asignaturas en la escuela primaria se conserva el enlace con los conocimientos cotidianos y corrientes que el niño recibe antes de ingresar a la escuela; también indica que cuando la educación se extiende más allá de los grados primarios no se diferencian de manera clara las particularidades y la especificidad del siguiente escalón en la adquisición de conocimientos en comparación con el precedente.

En cualquier manual o guía de didáctica se puede encontrar la tesis referida a que en los grados medios «se **complica** el contenido», «**augmenta** el volumen» de los conocimientos que reciben los niños, «**cambian y se perfeccionan** las formas» de los conceptos. Esto es justo, pero no se analizan de manera detallada los cambios internos del «contenido y la forma» de la enseñanza. Estos cambios son descritos sólo como cuantitativos; no se identifica, por ejemplo, la peculiaridad cualitativa de los conocimientos que se obtienen en los primeros grados (pero que ya se diferencian de la experiencia preescolar) y los que se deben impartir en cuarto y quinto grado y luego, en el noveno y décimo. El análisis muestra que la idea de semejante sucesión, realizada de hecho en la práctica escolar, lleva a la indiferenciación entre los conceptos científicos y los cotidianos, a la aproximación exagerada entre la actitud propiamente científica y la cotidiana ante las cosas. Entre paréntesis, tal mezcla e indiferenciación se corresponden plenamente con los objetivos finales de la escuela tradicional.

El «principio de la accesibilidad» se reflejó en toda la práctica de organización de las disciplinas escolares: en cada escalón de la enseñanza se da a los niños aquello que son capaces de asimilar en la edad dada. Pero ¿quién y cuándo pudo definir con precisión la medida de esta «capacidad»? Está claro que

dicha medida se formó espontáneamente, en la práctica real de la enseñanza tradicional que, partiendo de requerimientos sociales, predeterminó el nivel de las exigencias con respecto a los niños de edad escolar: el de la educación empírico-utilitaria y del pensamiento empírico-clasificador. Estas exigencias se convirtieron en «las posibilidades» y «las normas» del desarrollo psíquico del niño, sancionadas luego por la autoridad de la psicología evolutiva y la didáctica.

Pero esto es sólo un aspecto de la cuestión, derivado de menospreciar la condicionalidad histórica social y concreta de la niñez y de las particularidades de sus períodos. El otro aspecto consiste en la tesis de que la enseñanza utiliza únicamente las posibilidades ya formadas y presentes en el niño. En cada caso se puede, entonces, limitar tanto el contenido de la enseñanza como las exigencias presentadas al niño a este nivel real «presente», sin responsabilizarse por sus premisas. Naturalmente, así se puede justificar la limitación y la pobreza de la enseñanza primaria, apelando a rasgos evolutivos del pequeño de siete años como, por ejemplo, el pensamiento por imágenes que se apoya en representaciones elementales.

Profesar este principio permite, a fin de cuentas, menospreciar tanto la naturaleza histórica concreta de las posibilidades del niño como las ideas sobre el verdadero papel que juega la educación en el desarrollo (no en el sentido banal que «la enseñanza agrega inteligencia», sino en el sentido de que reestructurando el sistema de enseñanza en determinadas condiciones históricas se puede y debe cambiar el tipo general y los ritmos generales de desarrollo psíquico de los niños en los distintos escalones de la enseñanza). El sentido concreto, práctico del principio de la accesibilidad contradice la idea de la educación que desarrolla. Por eso esta última entra en la pedagogía sólo como Cenicienta y hasta ahora es considerada original y «de avanzada», aunque es tan vieja como el principio de accesibilidad que se le opone y que encontró expresión multilateral en la pedagogía, para la cual la referencia a las cualidades y posibilidades individuales del niño se convirtió en norma para determinar el volumen y el carácter de su alimento espiritual (se trata de la pedagogía que tiene una actitud por demás escéptica hacia las fuentes no individuales del desarrollo de la personalidad del niño).

El «principio del carácter consciente» de la enseñanza no puede dejar de considerarse sensato aunque más no sea porque está dirigido contra el aprendizaje de memoria, formal, contra la escolástica. «Aprende y comprende aquello que aprendes»,

es una proposición en verdad fuerte, orientada contra la escolástica y el formalismo. Pero, ¿qué se entiende por «comprender»? Toda la tecnología de la enseñanza tradicional, en completa concordancia con sus otros fundamentos, pone en este término el siguiente contenido: en primer lugar, todo conocimiento se presenta en forma de abstracciones verbales claras y sucesivamente desplegadas (el informe rendido al maestro es la forma más general de verificación de los conocimientos). En segundo lugar, cada abstracción verbal debe ser correlacionada por el niño con una imagen sensorial completamente definida y precisa (la referencia a «ejemplos concretos», las ilustraciones son, otra vez, el procedimiento más general para verificar el grado de comprensión del conocimiento).

Semejante carácter consciente, por más extraño que parezca, cierra el círculo de los conocimientos que adquiere la persona en la relación entre los significados de las palabras y sus correlatos sensoriales; esto constituye uno de los mecanismos internos del pensamiento empírico-clasificador.

Otra paradoja más: semejante «carácter consciente» colinda con el hecho, permanentemente señalado en la escuela, de la separación entre los conocimientos y su empleo (en la didáctica incluso se postula la necesidad de «reunirlos»: hay que reunir las esferas que han sido separadas desde un comienzo). Esto es completamente explicable ya que, como lo demostró hace tiempo la lógica dialéctica, el carácter real de los conocimientos no consiste en las abstracciones verbales, sino en los procedimientos de actividad del sujeto cognoscente, para quien la transformación de los objetos, la fijación de los medios de tales transformaciones constituyen un componente tan indispensable de los «conocimientos» como su cobertura verbal. Pero tales procedimientos son completamente ajenos a toda la didáctica tradicional.

El «principio del carácter visual», directo o intuitivo es, externamente, simple hasta la banalidad si, de hecho, la práctica de su aplicación no fuera tan seria (y para el desarrollo mental tan trágica) como lo es en realidad. Los fundadores y partidarios del «carácter visual» ponen en él el siguiente contenido: 1) en la base del concepto se encuentra la **comparación** de la multiplicidad sensorial de las cosas; 2) tal comparación lleva a separar los rasgos **parecidos, comunes** de estas cosas; 3) la fijación de eso común por medio de la **palabra** lleva a la **abstracción** como contenido del concepto (las representaciones sensoriales sobre estos rasgos externos constituyen el verdadero significado de la palabra); 4) el establecimiento de las **depen-**

dencias de género y especie de tales conceptos (según el grado de generalidad de los rasgos) constituye la tarea fundamental del pensamiento, el que interactúa regularmente con la sensibilidad como su fuente.

De esta forma, el principio del carácter visual confirma no simplemente y no tanto la base sensorial de los conceptos, sino que los reduce a los conceptos empíricos, constituyentes del pensamiento de tipo racionalista discursivo-empírico, clasificador, en cuya base se encuentra sólo el reflejo de las propiedades externas, sensorialmente dadas del objeto. Se trata de un sensualismo unilateral, estrecho, a lo Locke; en este punto el empirismo de la enseñanza tradicional encontró su fundamento adecuado en la interpretación gnoseológica y psicológica de la «sensibilidad» que da el sensualismo clásico, estrechamente ligado al nominalismo y al asociacionismo, los otros pilares de la didáctica y la psicología pedagógica tradicionales. La orientación hacia el principio del carácter visual es el resultado regular de esa posición de la escuela tradicional, la que con todo su contenido y todos sus métodos de enseñanza proyecta exclusivamente la formación, en los niños, del pensamiento empírico.

Las consecuencias de la aplicación práctica de los principios señalados son esenciales. Claro, el papel de estos principios es muy grande en la alfabetización elemental general. Pero cuando ésta ya se ha alcanzado, el contenido concreto de dichos principios se vuelve un obstáculo en la creación de las bases de la escuela contemporánea, contemporánea por sus finalidades y por los procedimientos para alcanzarlas. La orientación unilateral hacia el pensamiento empírico lleva a que muchos niños no reciban en la escuela los medios y procedimientos del pensamiento científico, teórico (del pensamiento racional-dialéctico, para decirlo con palabras de Hegel).

En la escuela tradicional el principio del carácter científico sólo se declara. Se lo comprende en forma estrechamente empírica y no en su verdadera significación dialéctica, es decir, no como procedimiento especial de reflejo mental de la realidad por medio de la ascensión de lo abstracto a lo concreto. Tal ascensión está ligada con la formación de abstracciones y generalizaciones de tipo no sólo empírico sino también teórico. Y tal generalización no se apoya en la comparación de cosas formalmente iguales, sino en el análisis de la relación esencial del sistema estudiado y su función dentro del sistema. Los medios de formación de las abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos son otros que en el pensamiento empírico.

Simultáneamente, el pensamiento teórico «supera», asimila los momentos positivos de aquél.

La verdadera realización del principio del carácter científico está internamente ligada con el cambio del tipo de pensamiento, proyectado por todo el sistema de enseñanza, es decir con la formación en los niños, ya desde los primeros grados, de las bases del pensamiento teórico, que está en el fundamento de la actitud creativa del hombre hacia la realidad. Ya el futuro próximo de la escuela supone un cambio semejante lo que, a su vez, exige modificar los principios de la didáctica enumerados. La elaboración de nuevas orientaciones es la principal tarea de la didáctica y la psicología contemporáneas.

Formularemos brevemente las características de los posibles nuevos principios de la escuela. Lógicamente, en toda enseñanza deberá conservarse la vinculación y la «sucesión» de los conocimientos, pero se deberá tratar de un enlace entre estadios cualitativamente diferentes de la enseñanza, diferentes tanto por el contenido como por los procedimientos utilizados para hacer llegar ese contenido a los niños.

Con el ingreso a la escuela el niño debe sentir claramente el carácter nuevo y la peculiaridad de aquellos conceptos que ahora recibe, a diferencia de la experiencia preescolar. Se trata de conceptos científicos y hay que «tratarlos» con un procedimiento distinto e «inesperado» en comparación a como el pequeño trataba los significados de las palabras «casa», «calle», etc. En los grados inferiores, en los niños debe formarse la actividad de estudio (investigaciones modernas muestran que esto es posible precisamente cuando los niños asimilan los conceptos científicos). Con el paso a los grados superiores debe, por lo visto, cambiar cualitativamente el contenido de los cursos escolares y los métodos de trabajo con ellos (por ejemplo, debe introducirse el método axiomático de exposición, el enfoque investigativo del material, etc.).

En los grados superiores la forma y el contenido de los conocimientos y también las condiciones de su asimilación deben tener una organización cualitativa diferente que en los grados anteriores. Son las diferencias cualitativas y no las cuantitativas en los distintos estadios de la enseñanza las que deben estar en la base de las ideas de los didactas y psicólogos ocupados en la estructuración del sistema total de educación media (la conexión de lo cualitativamente diferente es la verdadera dialéctica del desarrollo y también la dialéctica de su teoría).

El «principio de la accesibilidad» debe ser transformado

en el principio de la educación que desarrolla, es decir, en una estructuración tal de la educación en la que se pueda dirigir regularmente los ritmos y el contenido del desarrollo por medio de acciones que ejercen influencia sobre éste. Tal enseñanza debe realmente «arrastrar consigo» al desarrollo y crear en los niños las condiciones y premisas del desarrollo psíquico que pueden aún faltar en ellos desde el punto de vista de las normas y exigencias supremas de la escuela futura. En esencia, se tratará de construir en forma activa y compensatoria cualquier «eslabón» de la psiquis ausente o insuficientemente presente en los niños, pero que sea indispensable para lograr un alto nivel en el trabajo frontal con los alumnos. A nuestro juicio el descubrimiento de las leyes de la educación que ejerce una influencia sobre el desarrollo, de una educación que es la forma activa de realización del desarrollo constituye uno de los problemas más difíciles pero más importantes cuando se trata de la organización de la escuela futura.

A la interpretación tradicional del principio del carácter consciente hay que oponer el **principio de la actividad** como fuente, medio y forma de estructuración, conservación y utilización de los conocimientos. El «carácter consciente» puede ser verdaderamente realizado sólo si los escolares no reciben conocimientos ya listos, si ellos mismos revelan las condiciones de su origen. Y esto es posible únicamente cuando los niños efectúan aquellas transformaciones específicas de los objetos, gracias a las cuales en su propia práctica escolar se modelan y recrean las propiedades internas del objeto que se convierten en contenido del concepto. Es de notar que precisamente estas acciones, que revelan y construyen la conexión esencial y general de los objetos, sirven de fuentes para las abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos.

La forma de partida y la más desarrollada de estos últimos está incluida en aquellos medios de actividad que permiten reproducir el objeto a través de la revelación de las condiciones generales de su origen (estos objetos pueden ser reales e ideales, fijados en diferentes signos y palabras). La realización consecuente del principio de la actividad en la educación permite superar el sensualismo unilateral (pero conservar la base sensorial de los conocimientos), el nominalismo y también el asociacionismo. Como resultado, desaparece el problema de «unir» los conocimientos y su aplicación. Los «conocimientos» adquiridos en el proceso de la actividad en forma de verdaderos conceptos científicos reflejan, en esencia, las cualidades internas de los objetos y garantizan que el individuo se oriente por ellos durante

la solución de tareas prácticas.

Al principio del carácter visual directo o intuitivo es necesario oponer el **principio del carácter objetal**, es decir el señalamiento exacto de aquellas acciones específicas que es indispensable efectuar con los objetos para, por una parte, revelar el contenido del futuro concepto y, por otra, representar este contenido primario en forma de modelos conocidos. Los modelos pueden ser materiales, gráficos, verbales. Como muestran las investigaciones, a veces resulta muy difícil para el psicólogo y el pedagogo definir las acciones concretas que ponen al descubierto el contenido del concepto y también la forma concreta de modelo en la que es más «ventajoso» representar este contenido con el fin de estudiar posteriormente sus propiedades generales.

Como vemos, si el principio del carácter visual dicta, en la educación, el pasaje de «lo particular a lo general», el principio del carácter objetal fija la posibilidad y la conveniencia de que los alumnos descubran el **contenido general** de un cierto concepto como base para la ulterior identificación de sus manifestaciones particulares. Aquí se afirma la necesidad del pasaje de lo «general a lo particular». Lo «general» se comprende como la conexión genéticamente inicial del sistema estudiado, la que en su desarrollo y diferenciación genera el carácter del sistema concreto. Este concepto de lo «general» debe diferenciarse de la igualdad formal, implícita en el concepto empírico. La exigencia de separar lo general y de construir sobre su base, en el proceso educativo, el sistema concreto es la consecuencia del principio del carácter objetal, que cambia radicalmente nuestras posibilidades en la organización y enseñanza de las disciplinas escolares. Estas pueden construirse ahora en correspondencia con el contenido y la forma del despliegue de los conceptos en una u otra área científica. El estudio de las leyes de la «proyección» de los conocimientos propiamente científicos en el plano de la disciplina escolar, la que conserva las categorías fundamentales del desarrollo de los conocimientos en la ciencia misma, es la tarea esencial de todo un conjunto de disciplinas (gnoseología, lógica, historia de la ciencia, psicología, didáctica, metodologías particulares y de todas aquellas ciencias que pueden estar representadas en la escuela).

Consideramos que la aplicación multilateral de los nuevos principios psicodidácticos permite definir concretamente los rasgos esenciales de la escuela futura y, ante todo, señalar las condiciones en las que la formación de los medios del pensamiento teórico-científico constituyen la regla y no la excepción,

como se observa en la escuela actual (claro, algunos alumnos adquieren los medios para el pensamiento teórico en las condiciones de la enseñanza actual, pero esto ocurre de manera espontánea, imperfecta y, lo principal, a despecho de las orientaciones internas del sistema tradicional de educación).

Es lógico formular la siguiente pregunta: ¿se pueden realizar los nuevos principios (a los señalados se pueden agregar varios más) en la práctica de la enseñanza? La experiencia dice que es posible si se organiza una enseñanza experimental apoyada en algunas consecuencias de los principios enumerados. Señalaremos las más importantes, que organizan las disciplinas escolares por medio del pasaje de lo «general a lo particular» sobre la base de acciones de estudio específicas. La estructuración de la labor escolar sobre la base de generalizaciones teóricas se realiza a través de los siguientes principios:

1) todos los conceptos que constituyen la disciplina escolar dada o sus principales capítulos deben ser asimilados por los niños por vía del examen de las condiciones de origen, gracias a las cuales dichos conceptos se vuelven indispensables (dicho con otras palabras, los conceptos no se dan como «conocimientos ya listos»);

2) la asimilación de los conocimientos de carácter general y abstracto precede a la familiarización con conocimientos más particulares y concretos; estos últimos deben ser separados de lo abstracto como de su fundamento único; este principio se desprende de la orientación a revelar el origen de los conceptos y se corresponde con las exigencias de la ascensión de lo abstracto a lo concreto;

3) en el estudio de las fuentes objetal-materiales de unos u otros conceptos los alumnos deben, ante todo, descubrir la conexión genéticamente inicial, general, que determina el contenido y la estructura del campo de conceptos dados (por ejemplo, para todos los conceptos de la matemática escolar esta conexión general es la de las magnitudes; para los conceptos de la gramática escolar, es la relación de la forma y el significado en la palabra);

4) es necesario reproducir esta conexión en modelos objetales, gráficos o simbólicos especiales que permitan estudiar sus propiedades en «forma pura» (por ejemplo, los niños pueden representar las conexiones generales de las magnitudes en fórmulas con letras, cómodas para el estudio ulterior de las propiedades de estas conexiones; la estructura interna de la palabra puede ser representada con ayuda de esquemas gráficos especiales);

5) en especial hay que formar en los escolares acciones objetales de tal índole que permitan a los niños revelar en el material de estudio y reproducir en los modelos la conexión esencial del objeto y luego estudiar sus propiedades (por ejemplo, para revelar la conexión que está en la base de los conceptos de números enteros, quebrados y reales es necesario formar en los niños una acción especial para determinar la característica de divisibilidad y multiplicidad de las magnitudes);

6) los escolares deben pasar paulatinamente y a su debido tiempo de las acciones objetales a su realización en el plano mental.

Es lógico formular la siguiente pregunta: ¿se forman en los escolares de siete años los gérmenes de un pensamiento teórico autónomo si ellos cumplen sistemáticamente tareas escolares que realizan los principios señalados? En la actualidad se han obtenido datos que permiten, a nuestro juicio, responder afirmativamente a esta pregunta.

Las investigaciones especiales que hemos realizado mostraron que durante la realización de una serie de tareas sobre un material desconocido, ya los alumnos de segundo grado, que aprenden por el programa experimental, actuaron en la mayoría de los casos por vía de la generalización **teórica: analizaron**, de manera autónoma, los datos de la tarea, separaron en ellos las conexiones **esenciales** y luego encararon cada tarea como una variante particular de aquella que había sido resuelta al comienzo por medios teóricos. Sus coetáneos, que trabajaban según los programas de la escuela tradicional, realizaron estas tareas por vía empírica, es decir, por comparación y separación paulatina de los componentes análogos en las soluciones. Claro, es necesario investigar más y de manera multilateral este problema; pero los datos ya obtenidos dicen que está completamente justificada la hipótesis sobre la perspectiva fundamental de la escuela futura, perspectiva que consiste en formar en los escolares, desde los grados primarios, el fundamento del pensamiento teórico como capacidad importante de una personalidad creativa desarrollada multilateralmente.

La realización de esta perspectiva exige, por una parte, el análisis crítico de los principios de la escuela tradicional y, por otra, la formulación y la verificación experimental de los posibles principios de la nueva escuela.

III parte: PROCESOS COGNOSCITIVOS

L. Vénguer

LA ASIMILACION DE LA SOLUCION MEDIATIZADA DE TAREAS COGNOSCITIVAS Y EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COGNOSCITIVAS EN EL NIÑO*

El problema de las capacidades es una de las cuestiones centrales para la psicología general y evolutiva. En la URSS lo desarrollaron investigadores tan eminentes como B. Anániev, A. Leóntiev, V. Miasíshev, S. Rubinstein, B. Teplov. Estos científicos formularon las tesis teóricas fundamentales del estudio de las capacidades y definieron las principales vías de su desarrollo. Sin embargo, la realización de investigaciones en esta área encuentra dificultades esenciales por la falta de ideas precisas sobre el contenido y la estructura de los tipos concretos de capacidades.

En la ciencia extranjera su estudio está tradicionalmente ligado a la utilización de tests y orientado no a la caracterización cualitativa de las correspondientes cualidades psíquicas, sino a la evaluación cuantitativa de sus manifestaciones durante la solución de las tareas planteadas en los tests. En la ciencia psicológica soviética predomina el enfoque cualitativo del problema de las capacidades. Estas son consideradas, ante todo, condiciones para la asimilación y el cumplimiento exitosos de la actividad. Se llama capacidades a las propiedades psíquicas que responden a los requerimientos de la actividad. El estudio de las diferencias individuales en las capacidades aparece como un aspecto derivado. Sin embargo, el referir las capacidades a la actividad es la causa de que los investigadores presten atención, en primer lugar, a las capacidades especiales, estrechamente ligadas con determinados tipos de actividad. La mayoría abrumadora de las investigaciones concretas de los autores soviéticos está dedicada a capacidades especiales.

La desmembración y caracterización de las capacidades ge-

nerales está dificultada porque ellas no se manifiestan en uno sino en muchos tipos de actividad y, según S. Rubinstein, no existen en forma pura, sino en capacidades especiales para tipos concretos de actividad y se correlacionan con las condiciones generales de su realización (14). Intentos por caracterizar las capacidades intelectuales generales se encuentran en los trabajos de S. Rubinstein (14), N. Menchínskaia (8), Z. Kalmikova (13) y también en las investigaciones de Ya. Ponomariov (12).

S. Rubinstein formuló la hipótesis de que el «núcleo» de las capacidades intelectuales generales es la calidad de los procesos de análisis, síntesis y generalización (especialmente la generalización de relaciones). N. Menchínskaia, Z. Kalmikova y sus colaboradores examinan la «capacidad para aprender» como una capacidad intelectual general para asimilar conocimientos, cuyo centro constituye la generalización de la actividad intelectual, su orientación hacia la abstracción y diferenciación de lo esencial. Así, pues, estas autoras nuevamente consideran como contenido fundamental de las capacidades intelectuales el señalado por S. Rubinstein. Ya. Ponomariov se plantea directamente la tarea de encontrar un fenómeno en el cual la capacidad intelectual general no esté velada por los conocimientos. En calidad de tal fenómeno menciona la posibilidad de la persona de actuar mentalmente (plano interno de la acción).

Los dos enfoques señalados, fundamentados en un importante material experimental, abarcan manifestaciones esenciales de las capacidades cognoscitivas generales. Sin embargo, no resuelven la cuestión sobre las leyes de formación y funcionamiento de las formaciones psicológicas, ocultas tras estas manifestaciones.

En el laboratorio de psicología de niños preescolares del Instituto de investigación científica de educación preescolar perteneciente a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS se realizan, durante los últimos 10 años, investigaciones del desarrollo de las capacidades cognoscitivas basadas en la comprensión de este desarrollo como un proceso en el que se asimila la solución mediatizada de las tareas cognoscitivas. Los puntos de partida para la realización de estas investigaciones son la teoría de L. Vigotski sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (18), la teoría de A. Leóntiev del desarrollo de las propiedades y capacidades psíquicas específicamente humanas sobre la base de la apropiación de la experiencia histórico-social (6) y la hipótesis de

* *Cuestiones de psicología*, 1983, No. 2, p. 43-50. Se publica ligeramente abreviado.

A. Leóntiev y S. Rubinstein sobre la necesidad de no comenzar el estudio del desarrollo de las capacidades por casos «extremos», sino por la formación de las propiedades «genéricas» del hombre (7, 14).

Como es sabido, L. Vigotski consideraba que el rasgo principal de las funciones psíquicas superiores es su mediatización por el medio social. En el desarrollo psíquico del niño vio el entrelazamiento del desarrollo «natural» y del «cultural», entendiendo este último como «implantación del signo», lo que lleva a dominar las formas mediatizadas de comportamiento, en particular las formas mediatizadas de conocimientos. Sin embargo, en los trabajos de L. Vigotski se daba exacta y únicamente el estatus de función psíquica superior a una forma de conocimiento tan compleja y tardíamente formada como es el pensamiento lógico.

Más tarde los colaboradores y discípulos de L. Vigotski rechazaron la división de los aspectos «natural» y «cultural» en el desarrollo psíquico y reconocieron que la formación de todas las propiedades y capacidades psíquicas específicamente humanas está condicionada por la apropiación de la experiencia social, mediatizadora de la actividad psíquica individual del niño. De esta forma la mediatización aparecía como la propiedad «genérica» diferencial de la psiquis humana, propiedad que se desarrolla en la ontogénesis. Esto nos dio bases para suponer que la asimilación de las formas mediatizadas del conocimiento es la formación de las capacidades cognoscitivas «genéricas» de la persona. Las investigaciones dirigidas a verificar esta hipótesis tenían por objetivo estudiar la estructura psicológica de las formas de conocimiento mediatizado que se estructuran a lo largo de la infancia preescolar, las vías de su asimilación y la influencia que ejerce el nivel en que se las domina sobre el éxito en la solución de tareas cognoscitivas.

Se puso de manifiesto que las formas principales de mediatización del conocimiento que los niños preescolares dominan son la utilización de los modelos o patrones sensoriales y la modelación espacial. La mediatización de los procesos de percepción por «medidas» socialmente elaboradas —los patrones sensoriales— fue establecida por primera vez por A. Zaporózhets y sus colaboradores en una serie de trabajos (19, 8) en los que estudió el desarrollo sensorial del niño. Estos trabajos mostraron que, en condiciones habituales de desarrollo, el dominio de las acciones con los patrones sensoriales, destinadas a investigar y fijar las propiedades

externas de los objetos (acciones perceptivas), tiene lugar en tipos de actividad característicos para el preescolar (dibujo, modelado, construcción, etc.) bajo la influencia de las tareas que estos tipos de actividad plantean a la percepción infantil.

Sin embargo, en los trabajos señalados el dominio de la forma específica de conocimiento mediatizado (la utilización de patrones sensoriales) no se diferenciaba de otros aspectos del desarrollo sensorial y no se estudiaba en el contexto del problema de las capacidades. Nosotros encaramos por primera vez este estudio en 1968-1975 analizando la formación de algunas capacidades especiales para el dibujo y la música. Sobre su base se sacó la conclusión que tales capacidades pueden ser formadas como resultado de la asimilación, por los niños, de tipos específicos de patrones sensoriales o del dominio de acciones específicas con patrones «habituales», anteriormente asimilados (5). Luego pasamos al estudio del desarrollo de la forma de percepción mediatizada «por patrones» como capacidad sensorial general.

La acumulación de datos referidos a la gran efectividad que tiene la utilización de modelos espaciales materiales como medios para la educación intelectual de los preescolares, la formación en ellos de conocimientos generalizados sobre diferentes tipos de conexiones y relaciones, etc. (21), (9), (11), (2), nos impulsó a separar y analizar otra forma de conocimiento mediatizado: la modelación espacial. Supusimos que el descubrimiento de las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad en forma de modelos espaciales corresponde al carácter de las representaciones infantiles sobre estas relaciones. Esta suposición fue corroborada por los trabajos de nuestros colaboradores, en los que se estableció el carácter «por modelos», esquemático, de las representaciones utilizadas por los preescolares en la solución de tareas cognoscitivas.

El análisis de las fuentes bibliográficas y las investigaciones especiales realizadas en nuestro laboratorio mostraron que la base de la forma «por modelos» de conocimiento mediatizado en los preescolares es el carácter modelador de su actividad en el juego, el dibujo, la escultura, la construcción y otras (15), (10), (3). La correlación que los niños hacen de los modelos materiales de los objetos con los objetos a modelar se convierte en una fuente para dominar las formas interiorizadas de la modelación espacial. Estos datos nos llevaron al estudio del desarrollo de la forma «por modelos» de conocimiento mediatizado (es decir de la modelación espacial como capacidad inte-

lectual general)¹.

Se estudiaron la estructura psicológica y las leyes del desarrollo de las formas «por patrones» y «por modelos» de conocimiento mediatizado en una serie de investigaciones llevadas a cabo por los colaboradores y aspirantes del laboratorio. Los resultados de estas investigaciones dieron una idea sobre la composición y el carácter de las acciones que posibilitan a los preescolares la solución mediatizada de tareas perceptivas e intelectuales; permitieron, además, formular una hipótesis sobre las vías para la formación de estas acciones.

La hipótesis mencionada consistía en que se debe enseñar a los niños a utilizar modelos—patrones materiales (para resolver tareas perceptivas), modelos espaciales materiales (para resolver tareas intelectuales) y crear las condiciones para la ulterior interiorización de las acciones correspondientes, para su pasaje al plano interno.

Esta hipótesis sirvió de fundamento para una investigación colectiva de nuestro laboratorio, realizada en 1976-1981, con todos los niños de dos grupos de un jardín de infantes. Consistió en una enseñanza experimental que comenzó con el grupo de niños de tres y cuatro años y terminó con el grupo de mayor edad (es decir, con niños de seis a siete años).

La esencia del experimento consistió en que en todos los tipos fundamentales de actividad infantil y en todos los tipos de tareas educativas, previstas en el «Programa de educación en el jardín de infantes» (a excepción de las clases de dibujo y cultura física) se incluyó el sistema de tareas de modelación espacial. Se enseñó a los niños a reemplazar los elementos de los contenidos modelables con sustitutos objetales y gráficos; también se crearon las condiciones para la ulterior interiorización de estas acciones (su transferencia al plano interno) y para la formación de representaciones por modelos.

En la elección de los objetos de modelación (de los tipos de relaciones reflejados en los modelos) nosotros partimos de las finalidades de la educación intelectual de los preescolares y de las exigencias que plantean los diferentes tipos de actividad

¹ Por modelación espacial material entendemos la construcción y utilización de modelos materiales (con objetos o con representaciones gráficas), en los cuales los elementos de lo representado están señalados por objetos o sustitutos gráficos y las relaciones entre estos elementos están dadas por las relaciones espaciales de los sustitutos. Comprendemos la modelación espacial, que actúa en calidad de capacidad intelectual, como la construcción y utilización de modelos funcionalmente equivalentes a las formas materiales de los modelos espaciales visuales.

infantil. Seleccionamos, en lo fundamental, los tipos concretos de modelos espaciales con los que familiarizamos a los niños, de entre los tipos, ampliamente difundidos, de representaciones gráficas por modelos que se utilizan en la actividad de los adultos.

Paralelamente con la enseñanza orientada de la modelación espacial, los niños se familiarizaron con los patrones sensoriales del color, la forma y la dimensión y con su utilización durante el conocimiento de objetos reales. Para ello se introdujeron clases de educación sensorial, las que se realizaron con ayuda de juegos didácticos y ejercitaciones especialmente elaborados.

Antes de comenzar la enseñanza experimental con los niños de los grupos experimentales se realizó una detallada investigación psicopedagógica orientada a establecer el nivel alcanzado en el desarrollo intelectual general, el carácter de los conocimientos y hábitos que poseen los niños, el grado en que dominan los diferentes tipos de actividad. Posteriormente se organizaron estudios anuales de control con ayuda de pruebas diagnósticas de tres tipos:

1) pruebas dirigidas a identificar el efecto directo de la enseñanza experimental: la asimilación, por los niños, de las acciones de utilización de los patrones sensoriales y de las acciones de modelación espacial que prevén el empleo de patrones materiales y modelos materiales de diferentes tipos;

2) pruebas que identifican las posibilidades de transferencia de las acciones asimiladas a la solución de nuevos tipos de tareas perceptivas e intelectuales, entre otros, la construcción y utilización de nuevos tipos de modelos espaciales materiales;

3) pruebas que permiten identificar el nivel de desarrollo de la percepción, del pensamiento en imágenes y lógico, de la imaginación, sobre la base de la solución de los correspondientes tipos de tareas sin empleo de medios externos (es decir, supuestamente con empleo de la mediatización interna).

Desde la edad preescolar media los estudios de control abarcaron no sólo a los niños de los grupos experimentales, sino también de los grupos paralelos del mismo jardín de infantes que trabajaban según el programa habitual (grupos de control).

Los resultados de la investigación longitudinal confirmaron, ante todo, la justeza del enfoque que considera la asimilación de la solución mediatizada de las tareas cognoscitivas como desarrollo de las capacidades cognoscitivas. Sobre esto testimonia la gran eficacia de la enseñanza experimental que

hemos empleado, basada en dicha comprensión del problema. El sistema de influencias formativas dirigidas a perfeccionar las acciones de empleo de los patrones sensoriales llevó a que se elevara sustancialmente la efectividad en la solución de las tareas perceptivas. Igualmente, el sistema de influencias formativas orientadas a perfeccionar las acciones de modelación espacial (sustitución de objetos, construcción y utilización de modelos espaciales de diferentes tipos) favoreció el aumento significativo del éxito en la solución de las diferentes clases de tareas intelectuales. Los éxitos de los niños de los grupos experimentales en la solución de tareas intelectuales se manifestaron tanto en el curso de las ejercitaciones diarias como en los estudios diagnósticos. En el primer caso se observó un adelanto sustancial de los pequeños en el dominio de cada tipo de actividad, en la solución de los tipos específicos de tareas intelectuales y, en particular, en la asimilación de conocimientos indispensables y acciones especiales. En el segundo caso observamos un amplio efecto de la enseñanza experimental, que se pone de manifiesto durante la solución de tareas que tienen muy poco en común con las que se utilizaron en la enseñanza. Esto concernía tanto a las tareas ligadas directa o indirectamente con las formas externas de modelación espacial como a las que requerían la utilización de procedimientos análogos en el plano interno.

De las 111 pruebas que utilizamos en los estudios diagnósticos de los niños de los grupos experimentales y de control, 107 dieron diferencias en los resultados promedio a favor de los niños de los grupos experimentales y sólo en cuatro casos los resultados promedio fueron iguales¹.

La primacía de los niños que aprendieron según el programa experimental se expresó también en que, en cada estudio, para una parte importante de los educandos de los grupos experimentales la suma de calificaciones obtenidas en todas las pruebas resultó significativamente más alta que la correspondiente a las obtenidas por los niños de los grupos de control; además, el número de casos semejantes aumentó con la edad. En los grupos preparatorios el 52,3% de los sujetos que participaron en la enseñanza experimental tuvieron calificaciones sumarias superiores a las logradas por los niños del grupo de control, quienes trabajaban según el programa habitual; las calificaciones sumarias del 36,3% de los educandos de los grupos de con-

¹ En 87 de los 107 casos las diferencias promedio fueron estadísticamente significativas en un nivel no menor del 95%.

trol fueron más bajas que las correspondientes a los niños de los grupos experimentales.

Además de la alta eficiencia de la enseñanza experimental se estableció en nuestros experimentos de control que todos los tipos de tareas diagnósticas propuestas resultaron accesibles, en una u otra medida, también a los niños que aprenden según el programa habitual y que la dificultad relativa de los diferentes tipos de tareas para los educandos de los grupos experimentales y de control fue parecida (el coeficiente de correlación entre las calificaciones promedio en la solución de las diferentes pruebas fue igual a 0,55). En consecuencia, como lo suponíamos, en nuestra enseñanza experimental no se formaron capacidades cognoscitivas completamente nuevas, impropias de la edad, sino que sólo se desarrollaron más efectivamente las capacidades «originadas» en los tipos específicamente infantiles de actividad y que tienen una significación humana general.

En el curso de la enseñanza experimental y en sus resultados finales observamos importantes diferencias individuales entre los niños. El proceso y el nivel final en el dominio de las acciones con patrones sensoriales y modelos espaciales no resultaron idénticos en diferentes niños sometidos al mismo sistema de influencias formativas orientadas. Esto confirma que es racional interpretar las formas mediatizadas de solución de tareas cognoscitivas como capacidades, es decir cualidades psíquicas que, según la definición de B. Teplov (16), varían en los diferentes individuos. Al mismo tiempo, la dimensión de las variaciones individuales, como mostraron los resultados de los estudios de control, fue en los niños de los grupos experimentales 1,5 veces menor que en los niños de los grupos de control; esto indica una cierta igualación en el nivel de desarrollo de las capacidades gracias a su formación orientada y dirigida.

Los datos obtenidos en el proceso de enseñanza experimental permiten señalar las regularidades principales en el proceso de asimilación de las acciones con patrones sensoriales y modelos espaciales durante la infancia preescolar. En lo que se refiere a los patrones sensoriales, se pueden distinguir con claridad dos líneas. Una de ellas concierne al carácter de los patrones asimilados; la otra, a la especificidad de las acciones para utilizarlos en la solución de tareas perceptivas. Al comienzo los niños asimilan los patrones—modelos de las principales variedades de cada propiedad (patrones de seis, luego de siete colores del espectro; de cinco formas geométricas; de tres tamaños) que actúan aisladamente, fuera de sus interrelaciones específicas.

En la siguiente etapa tiene lugar, por una parte, una diferenciación más fina de los patrones asimilados, el pasaje de las variedades esenciales de las propiedades a sus variantes múltiples y, por otra parte, la asimilación de los enlaces sistemáticos entre los patrones que representan tales variantes. La diferenciación y la sistematización de los patrones sensoriales están estrechamente vinculadas, constituyendo dos aspectos de un mismo proceso. Al dominar las acciones de utilización de los patrones sensoriales asimilados, los niños pasan de la simple identificación de la propiedad del objeto percibido con el correspondiente patrón a la acción de comparación de las propiedades del patrón con las propiedades del objeto (que se diferencian de las del patrón en uno u otro sentido) y, finalmente, a la acción en la que las propiedades complejas se recrean como resultado de la combinación de dos o varios patrones.

El proceso de dominio de la modelación espacial incluye varias líneas. Ante todo se trata de la ampliación del diapasón de las relaciones modeladas. Para los niños la más simple y accesible es la modelación espacial de las relaciones espaciales, por cuanto en este caso la forma del modelo coincide con el contenido en él reflejado. Posteriormente resulta posible la modelación espacial de las relaciones temporales; más adelante, la modelación de relaciones mecánicas, de la altura de los sonidos, matemáticas y, por último, lógicas.

La otra línea de modificaciones afecta el grado de generalización y abstracción de las relaciones modeladas. Si al comienzo los niños dominan la modelación de situaciones concretas únicas (aquí los modelos mismos tienen un carácter indiferenciado), posteriormente construyen y utilizan modelos que poseen un sentido generalizado. En ellos se reflejan rasgos, esenciales desde el punto de vista de la tarea a resolver, de muchos objetos y situaciones. La modelación de situaciones concretas se vuelve más exacta y diferenciada.

La tercera línea de cambios consiste en la transformación de los modelos espaciales con los que actúan los niños. Aquí el movimiento va de los modelos que tienen un carácter más o menos icónico, es decir, que conservan un determinado parecido externo con los objetos modelados, a los modelos que constituyen la representación convencional-simbólica de las relaciones¹.

Finalmente, la cuarta línea de transformaciones está ligada

¹ En el primer caso tenemos en cuenta los modelos que reflejan relaciones perceptibles (tanto en forma concreta como generalizada); en el segundo, los modelos que, en forma visual, reflejan relaciones inaccesibles a la percepción.

con el carácter de las acciones de los niños durante la modelación. En el curso de nuestro trabajo experimental se estableció que las acciones de sustitución, que son la premisa para la construcción de modelos, ya están formadas, en rasgos generales, en los niños de tres años de edad. Su posterior perfeccionamiento está ligado al dominio de formas de sustitución, en las que el sustituto tiene una relación simbólica o convencional con el objeto sustituido. Aunque por la lógica del proceso de modelación, en los límites de la tarea intelectual, a la sustitución le sigue la construcción del modelo y posteriormente su empleo, en el curso de la enseñanza experimental se puso de manifiesto que para formar la capacidad de modelación a menudo es más racional el orden inverso, según el cual los niños primero dominan la utilización de modelos listos y luego su construcción.

El perfeccionamiento de las acciones con modelos listos consiste, en lo fundamental, en dominar los medios de empleo de los modelos que reflejan un contenido cada vez más complejo (dentro del tipo dado de relaciones modeladas) y en precisar la correspondencia entre el modelo y la realidad modelada. Junto con ello, en determinadas etapas del desarrollo del niño el éxito del empleo de modelos listos puede obtenerse sólo a cuenta de la combinación de la acción mencionada con la modelación activa. El dominio de la construcción de modelos incluye dos etapas consecutivas: la construcción de un modelo según la situación dada y según un proyecto propio (en correspondencia con los requerimientos de la tarea). En el último caso la modelación actúa en función de planificación gráfica (o expresada por medio de objetos) de la actividad siguiente; la posibilidad de construcción del modelo y sus particularidades testimonian el grado de formación de las formas internas, ideales de modelación.

Al comenzar la investigación partimos de la idea de la formación de la modelación espacial como capacidad intelectual única; sin embargo, algunos datos obtenidos permitieron suponer que es más adecuado considerar la modelación «icónica» y la «convencional-simbólica» como formas diferentes de conocimiento mediatizado y relacionar respectivamente el dominio sobre estas formas con el desarrollo de dos diferentes capacidades intelectuales. Sobre la justeza de la división habla el surgimiento de contradicciones en el dominio de estos tipos de modelación (la sustitución inadecuada de uno por otro) y también el análisis de las correlaciones entre los resultados de la solución que los niños dan a diferentes tipos de tareas intelectuales en los estudios de control. Descubrimos una intercorrelación entre el éxito en

la solución de diferentes tareas que exigen la utilización de las formas externas e internas de la modelación «icónica» y la falta de correlación entre este éxito y el nivel de utilización de la modelación «convencional-simbólica».

El resultado de asimilar las formas de mediatización «por patrones» y «por modelos», según nuestros datos, es la formación de la capacidad generalizada de conocimiento mediatizado, la que se manifiesta en el surgimiento, en los niños, de la posibilidad de aplicar conscientemente o encontrar por sí mismos otras formas de mediatización, indispensables para resolver nuevos tipos de tareas cognoscitivas. Tal capacidad generalizada se observó en nuestra investigación en los niños de los grupos preparatorios del jardín de infantes que aprendieron según el programa experimental descrito, cuando cumplieron (en el estudio de control) tareas según la conocida prueba de A. Leóntiev de recordación mediatizada de una serie de palabras con ayuda de ilustraciones (7).

Así, pues, los resultados de nuestra investigación permiten afirmar que en la edad preescolar tiene lugar la formación sucesiva de las capacidades para determinadas formas de conocimiento mediatizado (capacidades para utilizar patrones sensoriales, para la modelación espacial «icónica» y «convencional-simbólica»); finalmente, también se forma la capacidad generalizada para el conocimiento mediatizado. Todas las capacidades señaladas pueden ser referidas a las capacidades cognoscitivas generales específicamente humanas, aunque su grado de generalización no es, claro, idéntico.

Existen todas las bases para considerar que las capacidades cognoscitivas elementales, formadas en la infancia preescolar, tienen una importancia permanente y constituyen el fundamento del desarrollo ulterior de estas capacidades.

Bibliografía

1. O. Diáchenko. *Sobre la utilización de la imagen esquematizada como medio de solución de tareas espaciales en la edad preescolar.*—*Cuestiones de psicología*, 1973, No.2, p. 89-98.
2. D. Elkonin. *Análisis experimental de la etapa inicial de enseñanza de la lectura.*—*Cuestiones de psicología de la actividad de estudio en los escolares de menor edad*, Moscú, 1962, p. 7-49.
3. D. Elkonin. *Psicología del juego*, Moscú, 1978, 229 p.
4. *El diagnóstico psicológico: problemas e investigaciones.* Bajo la redacción de K. Gurévich. Moscú, 1981, 232 p.
5. *La génesis de las capacidades sensoriales.* Bajo la redacción de L. Vénguer. Moscú, 1976, 256 p.
6. A. Leóntiev. *Sobre la formación de las capacidades.*—*Cuestiones de psicología*, 1960, No.1, p. 7-17.

7. A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1965, 574 p.
8. N. Menchínskaia. *Bases psicológicas de la enseñanza que ejerce un efecto de desarrollo y los nuevos programas.*—*Pedagogía soviética*, 1968, No.6, p. 21-38.
9. N. Nepómniaschaia. *Contenido y métodos de enseñanza de las matemáticas a los preescolares.*—*Cuestiones de psicología*, 1972, No.6, p. 103-113.
10. N. Poddiákov. *La educación sensorial del niño en el proceso de la actividad de construcción.*—*Teoría y práctica de la educación sensorial en el jardín de infantes*, Moscú, 1965, p. 73-99.
11. N. Poddiákov. *El pensamiento del preescolar*, Moscú, 1977, 272 p.
12. Ya. Ponomariov. *Conocimientos, pensamiento y desarrollo mental*, Moscú, 1967, 264 p.
13. *Problemas del diagnóstico del desarrollo mental de los alumnos.* Bajo la redacción de Z. Kalmikova. Moscú, 1975, 206 p.
14. S. Rubinstein. *Los problemas de las capacidades y las cuestiones de teoría psicológica.*—*Cuestiones de psicología*, 1960, No.3, p. 3-15.
15. V. Sújina. *La actividad artística del niño como forma de asimilación de la experiencia social*, Moscú, 1981, 238 p.
16. B. Teplov. *Los problemas de las diferencias individuales*, Moscú, 1961, 536 p.
17. L. Vénguer. *Percepción y enseñanza (en la edad preescolar)*. Moscú, 1969, 365 p.
18. L. Vigotski. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Moscú, 1960, 499 p.
19. A. Zaporózhets. *El desarrollo de la percepción y la actividad.*—*Cuestiones de psicología*, 1967, No.1, p. 11-16.
20. A. Zaporózhets, L. Vénguer, V. Zínchenko, A. Rúzskaja. *La percepción y la acción*, Moscú, 1967, 323 p.
21. L. Zhúrova. *La enseñanza de la escritura y la lectura en el jardín de infantes*, Moscú, 1978, 152 p.

SOBRE EL PROBLEMA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LOS PREESCOLARES*

Una serie de investigaciones psicológicas y pedagógicas reveló que existen amplias posibilidades para formar en los niños de edad preescolar conocimientos y procedimientos generalizados de la actividad intelectual. Habitualmente esta formación, en todas sus etapas, es realizada por los adultos (ver las investigaciones de P. Galperin, N. Talízina, D. Elkonin). Ha sido mucho menos investigado el problema referido a la adquisición autónoma, por parte de los preescolares, de nuevos conocimientos, nuevos datos sobre los objetos y fenómenos circundantes, sobre el perfeccionamiento autónomo de los procedimientos de la actividad práctica y cognoscitiva. Esta adquisición de nuevos conocimientos puede realizarse tanto en el accionar del niño con diferentes objetos como en el proceso en el que se transforman los conocimientos provenientes del adulto.

En nuestras investigaciones obtuvimos datos referidos a que en distintos niños se diferencia sustancialmente, en el proceso de aprendizaje, la orientación de la transformación que el pequeño hace de los conocimientos asimilados y el grado en que realiza esta transformación. El niño no asimila simplemente los conocimientos que le da el adulto; introduce de manera activa en este proceso un contenido tal de la experiencia propia que, interactuando con los conocimientos asimilados, condiciona la generación de conocimientos nuevos, inesperados, que aparecen en forma de conjeturas, suposiciones, etc. Estos conocimientos no siempre son precisos y completamente correctos; sin embargo, ellos dan ese material que constituye la principal actividad mental de los niños. En una determinada etapa de esta actividad el pequeño llega a expresar juicios

* N. Poddiákov. *El pensamiento del preescolar*. Moscú, Ed. Pedagógica, 1977. Se publica abreviado según la edición: *Antología de psicología evolutiva y pedagógica*, Moscú. Ed. de la Universidad de Moscú, 1981, p. 207-211.

suficientemente claros y precisos, que sorprenden a los adultos por su novedad y originalidad. Existe la hipótesis de que la base de la actividad creadora de los preescolares es una peculiar estructura de los conocimientos y de las acciones mentales del niño, la que garantiza el carácter multilateral de la interacción entre los nuevos conocimientos adquiridos y los que ya existen en su experiencia; esto lleva a reestructuraciones esenciales, paulatinamente complejizadas de los conocimientos del primer y del segundo tipo, a la obtención de un nuevo saber. Así, nuestras investigaciones muestran que la asimilación, por los niños, del sistema de conocimientos que refleja uno u otro objeto en aspectos diferentes y a veces contradictorios asegura la flexibilidad, el dinamismo del pensamiento infantil, la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y medios de la actividad intelectual.

El planteamiento y la solución de problemas teóricos clave son el momento inicial para estudiar la cuestión que acabamos de plantear. Uno de dichos problemas consiste en aclarar, en principio, la posibilidad del autodesarrollo, del automovimiento del pensamiento infantil en determinadas etapas del desarrollo del niño. La base de dicho proceso es la formación, con ayuda de los adultos, de determinadas premisas sobre la base de las cuales se despliega este proceso. El autodesarrollo no debe comprenderse como el despliegue de formaciones psíquicas espontáneas existentes originariamente. El autodesarrollo del que hablamos es el resultado de las formas más complejas de interacción, entre las estructuras psíquicas, formadas durante la vida en el niño, con aquellas que se organizan en determinados momentos del desarrollo. Estas cuestiones requieren un estudio minucioso. En el presente artículo aclararemos sólo algunos enfoques para solucionar el problema señalado.

A nuestro juicio, uno de los caminos para resolver el problema referido al autodesarrollo, al automovimiento del pensamiento infantil consiste en investigar la interacción, en los niños, de los conocimientos claros y precisos con los así llamados «conocimientos no claros», conocimientos que se encuentran en su etapa de formación. Expondremos nuestras consideraciones sobre este tema.

El proceso del pensamiento es examinado, con gran frecuencia, como el movimiento que lleva del desconocimiento al conocimiento, de lo no comprendido a lo comprendido, de lo no claro e impreciso a lo claro y preciso. Sin embargo, esto es sólo un aspecto del verdadero proceso del pensamiento. Su segundo aspecto consiste en el movimiento contrario: de lo comprendido,

preciso, definido a lo no comprendido, impreciso, indefinido. En una serie de casos, los conocimientos no claros, imprecisos no deben ser considerados una insuficiencia del pensamiento, contra la que hay que luchar, sino la continuación natural de los conocimientos precisos, claros, el resultado más importante de la formación y el desarrollo de los conocimientos claros. Cualquier conocimiento es definido sólo en un determinado diapason (área); más allá de los límites del área dada la determinación desaparece y se hace más y más evidente la relatividad del conocimiento.

Existen bases para suponer que el surgimiento de nuevos conocimientos está con bastante frecuencia ligado con la etapa o período de imprecisión, cuando cierta ligazón, cierta relación ya se adivina, pero aún en forma muy vaga, difusa. Es importante subrayar que los conocimientos no claros, imprecisos no reflejan obligatoriamente la realidad de manera deformada. En una serie de casos el conocimiento, la imagen imprecisos, difusos, captan muy fielmente unos u otros aspectos de la realidad. La contradicción interna del proceso del pensamiento que está en la base de su automovimiento, de su autodesarrollo, consiste en que cada paso del pensamiento aclara, por una parte, algo (ciertas conexiones, relaciones nuevas) y, por otra, el conocimiento en cuestión permite ver los contornos de aspectos poco conocidos del objeto, plantear en este plano nuevos interrogantes.

El proceso de un pensamiento correctamente estructurado se caracteriza por que el surgimiento de conocimientos no claros, de conjeturas, de interrogantes, se adelanta al proceso de formación de conocimientos claros. En esto se encuentra la esencia de la autoestimulación, del autodesarrollo del proceso del pensamiento. Hay que señalar que nosotros, en nuestra educación tradicional, con bastante frecuencia violamos esta ley del desarrollo del pensamiento, formando los conocimientos de los niños de tal manera que en el preescolar no surjan imprecisiones.

En relación con las tesis arriba expuestas surgió la necesidad de elaborar una actividad infantil especial en la que, de manera suficientemente precisa, estuviera presente el momento de automovimiento, de autodesarrollo. Como tal fue utilizada la así llamada actividad de experimentación infantil. Esta consiste en que el niño, en el proceso de transformaciones de diferente tipo realizadas con objetos desconocidos, pone en evidencia conexiones y relaciones ocultas. En el curso de la experimentación tuvo lugar en los preescolares la intensa complejización y desarrollo de las acciones de transformación de diferentes

objetos, lo que los llevó al descubrimiento de conexiones internas más complejas en estos objetos.

Las peculiaridades de la actividad dada, individualizadas en nuestros experimentos, permiten señalar que en ella tiene lugar el autodesarrollo: las transformaciones realizadas por el niño le revelaron nuevos aspectos y propiedades de los objetos. Y los nuevos conocimientos, a su vez, favorecieron el planteamiento de nuevos objetivos y la realización de nuevas transformaciones, más complicadas.

En este proceso la actividad de exploración de los niños sufrió cambios esenciales. Al comienzo, estaba dirigida a las propiedades directamente perceptibles de los objetos; luego, el contenido de dicha actividad fueron los enlaces internos de aquéllos.

El proceso de desmembración, en el objeto, de uno u otro enlace interno se despliega en una determinada secuencia. El análisis especial de las particularidades de la actividad de los niños mostró que al comienzo en ellos surgieron sólo conjeturas vagas sobre el enlace en cuestión, un conocimiento no muy claro referido a que los elementos están de alguna manera relacionados entre sí. El momento más importante en el desarrollo de la actividad experimental consistió en que se formó en los preescolares la capacidad para separar estas representaciones confusas de entre la multiplicidad de impresiones diversas sobre el objeto investigado y fijarlas en una u otra forma. La circunstancia señalada permitió a los niños orientar su actividad de exploración sobre la base de tales conocimientos imprecisos, dirigiéndola a una investigación posterior más profunda de los correspondientes enlaces internos del objeto. Semejantes conocimientos, siendo extraordinariamente lábiles, condicionaron la gran plasticidad, la movilidad de la actividad de exploración, en cuyo curso la conexión buscada era reflejada por los niños en forma cada vez más precisa. Simultáneamente, las diferentes transformaciones tentativas del objeto, que los preescolares realizaron en el proceso de la actividad de exploración, llevaron al surgimiento de nuevas representaciones no claras sobre otras conexiones y relaciones del objeto dado. Así, el desarrollo de los conocimientos precisos en el curso de la experimentación que realizaron los niños se produjo en vinculación indisoluble con el incremento de conocimientos imprecisos, conjeturas, suposiciones. En el proceso general de desarrollo de los conocimientos sobre el objeto, los conocimientos imprecisos, no claros, jugaron un papel esencial.

La siguiente particularidad importante de la actividad de

V. Davidov, A. Márkova

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LA EDAD ESCOLAR*

experimentación consistió en que se formó en los preescolares una comprensión inicial de la relatividad de los conocimientos obtenidos en el proceso de transformación del objeto; el niño se convenció, por experiencia propia, de que siguiendo a una transformación dada él obtenía una información nueva y ésta lo llevaba, inevitablemente, a reestructurar sus conocimientos previos sobre el objeto. La circunstancia mencionada favoreció la formación de una disposición psicológica de los niños hacia el cambio y el desarrollo de sus conocimientos.

El análisis de los hechos obtenidos en nuestras investigaciones permitió diferenciar los medios especiales de actividad mental que encierran posibilidades ilimitadas para su cambio y desarrollo; esto tiene una significación extraordinariamente importante para la formación del pensamiento creativo en los niños. Al asimilar estos medios, el pequeño obtiene la posibilidad de pronosticar la dirección general de los cambios y transformaciones de los diferentes objetos. Es importante subrayar que en tales objetos pueden incluirse también los medios de realización de la actividad práctica infantil. Así, pues, dominando estos medios de pensamiento, el niño puede utilizarlos luego para perfeccionar los procedimientos externos de su propia actividad. En esto consiste uno de los secretos del auto-desarrollo (claro que en determinados límites) de la actividad infantil. Al utilizar semejantes medios de actividad mental los preescolares pueden extrapolar nuevos estados de los objetos que ellos nunca han visto.

En conclusión se debe señalar que la experimentación infantil en su forma desarrollada se caracterizó por un alto nivel de actividad y autonomía de los niños en el proceso de conocimiento de nuevos objetos, de formación de la capacidad de auto-perfeccionamiento de los medios y procedimientos de su actividad cognoscitiva, por la habilidad para hallar sin ayuda del adulto conexiones y dependencias cada vez más complicadas.

Los materiales obtenidos testimonian que en el proceso de experimentación se forman en los preescolares las acciones de planteamiento de objetivos, la capacidad de proponerse finalidades cognoscitivas más y más complejas y alcanzarlas en el curso de la actividad de exploración, transformadora.

La realización del principio dialéctico en la psicología infantil tiene dos importantes aspectos. Supone, ante todo, el análisis de las formas maduras de la actividad, de las capacidades elaboradas socialmente y formadas históricamente. El proceso de apropiación activa, por el niño, de la experiencia socialmente elaborada se examina desde el punto de vista de estas formas desarrolladas. «Este es el proceso, como resultado del cual tiene lugar la reproducción, por el individuo, de las propiedades y capacidades históricamente formadas.» (Leóntiev, 1972, p.363.) El carácter y el nivel de los tipos de actividad «reproductiva», que se sustituyen en las diferentes etapas de la infancia, se estudia como la condición que determina el contenido y las peculiaridades de las neoformaciones psicológicas, de las capacidades que surgen en este proceso (la asimilación es la forma general de desarrollo psíquico de las capacidades; precisamente por eso el desarrollo no es idéntico, de ninguna manera, a la asimilación).

Investigaciones especiales sobre el carácter activo de la apropiación de la experiencia socialmente elaborada permiten poner de manifiesto la reestructuración de la experiencia individual del niño, la conversión de éste en sujeto de la actividad que realiza. Como muestran los datos de las investigaciones, la asimilación, que el niño hace de la experiencia fijada en los objetos de la cultura material y espiritual, le permiten valorar y reconstruir su experiencia individual. Esta experiencia, estructurada de manera nueva, se convierte por sí misma en el curso de la posterior «apropiación», en la condición para la organización de este proceso y, en muchos casos, en la condición para la transformación de la práctica social, para el aporte creativo de los individuos.

* *El principio del desarrollo en psicología.* Bajo la redacción de L. Antsíferova. Moscú, Naúka, 1978, p. 295-316.

Al mismo tiempo, el estudio del desarrollo psíquico en la infancia arroja luz sobre la naturaleza de lo psíquico, sobre el carácter, la especificidad y los mecanismos de las capacidades psíquicas, permite examinarlas como el resultado de la interiorización de los tipos de actividad «reproductiva» desplegados en los distintos períodos de la infancia.

La realización del principio del desarrollo en la psicología infantil generó el método experimental-genético de investigación (L. Vigotski, A. Leóntiev, D. Elkonin, P. Galperin, A. Zaporózhets y otros). Este método consiste en que el investigador pasa de la constatación de las peculiaridades del desarrollo psíquico en diferentes etapas evolutivas a la estrategia de formación activa, a la reproducción, en condiciones especiales, de los procesos de surgimiento y de los estadios de desarrollo con la finalidad de descubrir su esencia. La creación de modelos experimentales del desarrollo psíquico tiene por objetivo aclarar las condiciones esenciales para dirigirlo. En nuestras investigaciones psicodidácticas este método se utilizó para estudiar el problema de las posibilidades intelectuales de los escolares.

La peculiaridad de estas investigaciones consiste en que pueden tener lugar sólo sobre la base de la enseñanza experimental especialmente organizada de niños de distintas edades, enseñanza que se diferencia sustancialmente de la habitual tanto por el contenido como por la metodología. Las leyes del proceso de formación de los fenómenos psíquicos se investigan mediante la creación de programas de estudio experimentales y la organización de la enseñanza según estos programas a grados enteros de alumnos. Esto hace posible estudiar las peculiaridades de la «apropiación», por los escolares, del contenido (sistema de conceptos) estructurado de acuerdo con los programas experimentales; investigar las peculiaridades de la actividad de los alumnos en el curso de las transformaciones activas del contenido dado; observar el despliegue de esta actividad a lo largo de una serie de años en los mismos niños; intentar revelar las tendencias generales del desarrollo mental del escolar y de las nuevas estructuras evolutivas.

La extensión de las investigaciones sobre las posibilidades evolutivas del desarrollo intelectual desde la escuela primaria a la escuela media permite enriquecer el método del experimento formativo con las cualidades del estudio prolongado, clínico, longitudinal.

Las investigaciones genéticas en la edad escolar, que utilizan el método de elaboración de programas experimentales,

plantean problemas de perfeccionamiento del método. Así, en el programa experimental se determinan y toman en cuenta, para garantizar la pureza de los datos obtenidos, factores educativos cuya introducción sistemática crea las condiciones para la génesis de algunos aspectos del fenómeno psíquico estudiado; se analiza el cambio de la actitud de los escolares hacia el estudio durante el experimento educativo que abarca varios años; se plantea el problema de considerar los así llamados factores no controlables (la personalidad del maestro, la posibilidad de una enseñanza complementaria en otras disciplinas escolares); se discuten los medios adecuados para elaborar el material en el experimento psicopedagógico formativo.

Analizaremos los resultados del experimento educativo y las características del pensamiento en la edad escolar inicial y media.

En numerosos trabajos, referidos a la edad escolar inicial, se subrayaba hasta no hace mucho el carácter visual, por imágenes, del pensamiento en esta edad, pensamiento que opera con representaciones concretas. La enseñanza primaria, desde este punto de vista, «continúa» y utiliza esta forma de actividad que surge y se forma antes que comience la escolarización y en forma independiente de ella. En una serie de manuales se propone organizar la enseñanza de la aritmética y la gramática en la escuela primaria apoyándose directamente en esta forma de actividad mental, ya estructurada en la edad preescolar. Si luego se hablaba del «desarrollo del pensamiento infantil» en el sistema de la enseñanza primaria se sobreentendía, de hecho, elevar el nivel del «desarrollo» del pensamiento concreto, para cuyo perfeccionamiento era adecuado el método de enseñanza relacionado con el principio de su carácter visual.

Sin duda, la ejercitación sistemática del pensamiento concreto durante la enseñanza primaria tiene para el niño una importancia vital: su actividad mental adquiere en este nivel un carácter definido y disciplinado¹. Pero debido al contenido utilitario de tal enseñanza y del método correspondiente, no se produce un cambio esencial en las formas principales de pensamiento en los escolares jóvenes en comparación con los preescolares: la enseñanza tradicional no da un verdadero desarrollo mental, la buena calidad de los conocimientos y hábitos en los grados primarios no se acompaña de éxitos esenciales en el desarrollo.

¹ Esta actividad mental puede, en principio, perfeccionarse sin una enseñanza especial, por cuanto sus fuentes son las acciones prácticas y la asimilación de las normas de desarrollo del habla.

Nosotros consideramos que en la actualidad surgen las premisas objetivas para un cambio sustancial del contenido y los métodos de enseñanza primaria, que permitirá en el futuro inmediato elaborar prácticamente las cuestiones sobre la influencia decisiva que ejerce la actividad de estudio de los escolares jóvenes sobre su desarrollo psíquico. La base para resolver este problema se encuentra en el proceso de creación de la enseñanza media general y obligatoria, que se realiza en nuestro país y en otros países socialistas. La introducción de tal enseñanza cambia radicalmente las funciones sociales del primer eslabón educativo y esto, a su vez, exige la modificación del contenido y los métodos de enseñanza. En el sistema de educación media obligatoria la enseñanza primaria está llamada a dar a los niños no sólo los hábitos generales de lectura, escritura y cálculo, sino, ante todo, a prepararlos para un complejo y prolongado trabajo de estudio. Esto significa que en los grados iniciales, los niños deben obtener el indispensable desarrollo psíquico general y una buena capacidad para estudiar. Sin este fundamento psicológico no se puede asegurar la asimilación normal y eficaz, por todos los niños, de las bases de la ciencia y la cultura contemporáneas en los grados medios y superiores.

En los últimos años, los pedagogos y los psicólogos discuten las perspectivas de la enseñanza primaria del futuro próximo y realizan las correspondientes investigaciones experimentales. Una de las líneas de investigaciones según un plan único es la que realiza un equipo de psicólogos de Moscú, Járkov, Tula y Dushanbé bajo la dirección general del profesor D. Elkonin. Este trabajo se lleva a cabo en una serie de escuelas y ya se pueden comentar algunos de sus resultados.

La fundamentación psicológica de la enseñanza primaria se construye sobre las siguientes premisas: el ingreso a la escuela marca el comienzo de una nueva etapa en la vida del niño; en ella mucho es lo que cambia tanto en el aspecto de la organización externa como de los móviles internos. El niño comienza a cumplir el deber importantísimo y socialmente significativo de escolar. Esta situación caracteriza sus relaciones con los adultos (maestros y padres), con sus coetáneos, compañeros de grado, con todos los miembros de la familia. La nueva forma rectora de reproducción de las capacidades socialmente fijadas debe ser para él la actividad de estudio. Por medio de esta actividad los escolares de los primeros grados deben asimilar la relación teórica hacia la realidad, que permite tomar en cuenta la lógica de las propiedades y leyes objetivas de esa realidad. Sobre la base de esta vinculación los niños pueden asimilar los conceptos

científicos iniciales de la lingüística, de las matemáticas y de otras disciplinas escolares¹. Tal asimilación presupone el estudio, por los niños, de las condiciones de origen de los correspondientes conceptos, lo que, a su vez, forma en ellos los sistemas de acciones mentales que permiten operar adecuadamente con estos conceptos.

Dicho con otras palabras, para formar en los niños una auténtica actividad de estudio en la escuela es necesario introducir desde el primer grado cursos sistemáticos de lingüística, matemáticas y otras disciplinas escolares. Sobre su base resulta indispensable, desde el comienzo mismo, estructurar en los alumnos del primer grado las formas iniciales del pensamiento abstracto, teórico². En ello consiste, precisamente, la función de los grados primarios en el sistema único de educación media general y obligatoria. Si ya en los grados primarios los alumnos dominan la «aptitud para estudiar» y la capacidad de operar con conocimientos teóricos, con ello resultan preparados para el posterior y prolongado estudio de las bases de las ciencias y también para realizar otras formas de actividad.

Así, pues, en el proceso de actividad de estudio escolar en los alumnos de los grados primarios puede surgir y formarse la relación teórica hacia la realidad, la base del pensamiento abstracto, teórico y una serie de otras capacidades que las garantizan (el plano interno de las acciones, el carácter voluntario de los procesos psíquicos, etc.).

Nuestra posición general en la comprensión de las tareas de la enseñanza primaria puede ser expresada de la siguiente manera: 1) el sistema, históricamente formado, de esta enseñanza como tipo relativamente autónomo de educación resolvía los problemas del desarrollo psíquico de los niños en el nivel de la forma empírica de conciencia; 2) existen bases para suponer que, dentro de la educación media general y obligatoria, su eslabón inicial debe asegurar el desarrollo psíquico de los niños en el

¹ En la actualidad, la enseñanza en los grados primarios no siempre garantiza la formación en los niños de la relación teórica hacia las cosas; precisamente tal relación expresa la esencia de la actividad de estudio. En los últimos años el perfeccionamiento del programa de educación primaria está orientado a acercar su contenido a las peculiaridades de los conceptos científicos.

² Los materiales de las investigaciones muestran que con el contenido y con los métodos correspondientes de enseñanza se puede, en los grados primarios, introducir cursos sistemáticos de lingüística y matemáticas, cuyo aprendizaje se realiza en forma de actividad de estudio. (Dávíдов, 1969, 1976; Elkonin, 1966.)

nivel de la forma teórica de conciencia; 3) en el proceso real de desarrollo de la educación escolar en nuestro país se forman las premisas internas para que la enseñanza primaria ya en el futuro próximo cumpla esta función social y psicológica; 4) en la actualidad, las ciencias pedagógicas y psicológicas están llamadas a determinar el contenido y los métodos de enseñanza primaria, que ayudan a los maestros a revelar más rápida y eficazmente y a utilizar las premisas señaladas para estructurar un nuevo sistema en el eslabón inicial de la educación media integral.

Para caracterizar los enfoques empírico y teórico hacia la realidad es importante subrayar que el enfoque «teórico» no debe ser identificado con «verbal-racionalista discursivo», «abstracto» y el enfoque «empírico», con los términos «sensorial-en imágenes», «concreto». Las relaciones entre estos términos y los conceptos correspondientes son más complejas y están más embrolladas de lo que se acostumbra a suponer en la literatura pedagógica y psicológica. Simultáneamente, la aclaración del contenido lógico y psicológico de estos conceptos tiene una importancia de principio tanto para la psicología pedagógica y la didáctica como, en especial, para la fundamentación de los principios de la enseñanza primaria (se encontrará un análisis detallado de estas cuestiones en V. Davíдов, 1972).

Es conveniente en forma breve comparar y diferenciar los dos tipos de conocimientos y formas de pensamiento que se correlacionan con los términos «empírico» y «teórico» (en principio, esta diferenciación es aplicable a las formas correspondientes de conciencia y a los enfoques que el sujeto hace de la realidad).

1. El conocimiento empírico se elabora por medio de la comparación de los objetos y de las representaciones sobre éstos, lo que permite separar en ellos las propiedades iguales, generales. El conocimiento teórico surge sobre la base de analizar el papel de la función que cumple cierta relación entre las cosas dentro del sistema desmembrado.

2. La comparación separa la propiedad formalmente general, cuyo conocimiento permite referir objetos individuales a una clase formal determinada, independientemente de si estos objetos están o no relacionados entre sí. El análisis busca la relación real y especial entre las cosas que sirve, simultáneamente, como base genética de las otras manifestaciones del sistema. Esta relación actúa como forma general o esencia del todo reproducido mentalmente.

3. El conocimiento empírico, en cuya base se encuentra la observación, refleja sólo las propiedades externas de los obje-

tos y, por eso, se apoya totalmente en las representaciones visuales. El conocimiento teórico, que surge sobre la base de la transformación de los objetos, refleja sus relaciones y enlaces internos. Durante la reproducción del objeto en forma de conocimiento teórico, el pensamiento sale de los límites de las representaciones sensoriales.

4. Formalmente, la propiedad general y las propiedades particulares de los objetos se colocan en un mismo plano. En el conocimiento teórico, en cambio, se fija la conexión entre la relación realmente general y sus diferentes manifestaciones, la conexión de lo general y lo particular.

5. La concretización del conocimiento empírico consiste en la selección de ilustraciones, ejemplos, que entran en la clase formalmente identificada. La concretización del conocimiento teórico requiere su conversión en una teoría desarrollada por vía de la deducción y explicación de las manifestaciones particulares del sistema a partir de su fundamentación general.

6. El medio indispensable para fijar el conocimiento empírico es la palabra—término. El conocimiento teórico se expresa, ante todo, en los procedimientos de la actividad mental y luego en diferentes sistemas simbólicos y de signos, en particular en los medios del lenguaje artificial y natural (el concepto teórico puede existir ya como procedimiento para separar lo singular de lo general, pero puede no tener aún su expresión terminológica).

A la luz de la hipótesis expuesta se puede formular la siguiente pregunta: ¿se puede ya en los escolares de los grados primarios (en niños de 7 a 10 años de edad) formar el conocimiento propiamente teórico y, sobre esta base, el pensamiento teórico, la relación teórica hacia las cosas y, a fin de cuentas, los momentos iniciales de la conciencia teórica? ¿Esta hipótesis no entra en contradicción interna con las peculiaridades intelectuales evolutivas de los niños entre 7 y 10 años? Naturalmente, de las respuestas a estas preguntas depende el destino de nuestra hipótesis, la que supone la posibilidad de formar orientadamente el pensamiento teórico ya en el proceso de enseñanza de los escolares más jóvenes, es decir, la posibilidad de cambiar, con los medios de la enseñanza, el tipo de pensamiento que se observa habitualmente en los niños de 7 a 10 años.

Estas difíciles preguntas y las respuestas a ellas suponen el examen especial de uno de los problemas centrales de la psicología evolutiva y pedagógica contemporánea: el problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo intelectual. Por

ello es conveniente examinar el contenido de los procedimientos que para resolverlo existen en la ciencia. En relación con el problema del vínculo entre la enseñanza y el desarrollo intelectual se pueden identificar en la actualidad por lo menos tres teorías generales importantes.

De acuerdo con la primera teoría, el desarrollo intelectual se considera un proceso completamente autónomo que tiene sus leyes propias, en principio independientes de la enseñanza. Esta influye sólo en las peculiaridades externas de dicho proceso, retrasando o acelerando algo los plazos de aparición de sus estadios regulares, sin cambiar su secuencia ni sus peculiaridades psicológicas. En particular, la enseñanza no determina las estructuras de las formas principales de la actividad intelectual del hombre (W. James, J. Piaget y otros).

Según la segunda teoría, el desarrollo intelectual del individuo se considera un proceso que tiene una naturaleza histórico-cultural concreta: sus estadios y sus peculiaridades psicológicas están determinados, a fin de cuentas, por el sistema de organización y los procedimientos de transmisión de la experiencia social al individuo. Todas las formas y especificidades de la actividad intelectual también tienen modelos objetivos socialmente dados y son asimilados por el hombre tanto en la enseñanza espontánea como en la dirigida (el papel de la enseñanza dirigida crece constantemente en el curso de la historia). La enseñanza constituye la forma internamente indispensable y general del desarrollo intelectual (Vigotski, Leóntiev y otros).

En la tercera teoría, el desarrollo intelectual se considera la resultante de cierta interacción entre una serie de factores (naturales hereditarios, sociales y educativos). La enseñanza y la educación cumplen el papel de reguladores de los vínculos entre las funciones neuropsíquicas, los estados y las propiedades de la personalidad, dirigen sus dependencias correlativas, las que tienen sus características y niveles. El conocimiento de estas dependencias «naturales» (que se forman según sus propias leyes) sirve de premisa para su ulterior dirección y regulación óptimas por medio de la enseñanza y la educación (B. Anániev y otros).

El enfoque del problema de las relaciones entre la enseñanza y el desarrollo, característico de la primera teoría, reúne momentos de la primera y segunda teorías, «polares» entre sí. Al mismo tiempo, la primera y la tercera teorías son internamente parecidas en el sentido de que en ellas la enseñanza es considerada sólo como regulador y medio para dirigir las dependencias entre las funciones (en la primera teoría, las posibilidades de re-

gulación se reducen al mínimo; en la tercera, no están especialmente limitadas). La segunda teoría se diferencia de las otras en que considera la enseñanza el medio de estructuración y formación de las propias «dependencias correlativas», sus particularidades y niveles.

A nosotros nos impone más respeto la segunda de las teorías señaladas, la que subraya las posibilidades de organizar activa y orientadamente en los niños las formas y niveles requeridos de la actividad intelectual, de las mismas «dependencias correlativas» entre las funciones psíquicas. Esta teoría en su desarrollo ulterior y detallado puede servir de base para estudiar el problema del cambio del tipo de pensamiento, proyectado por el sistema de enseñanza.

En la exposición de la esencia de esta teoría es importante subrayar una serie de momentos. Ante todo, debemos decir que en ella no hay una identificación entre los procesos de enseñanza y de desarrollo intelectual, como puede parecer a primera vista. La «enseñanza» se considera un concepto del mismo orden que el concepto de «apropiación de la experiencia social». Esta apropiación puede transcurrir tanto en la interacción espontáneo-práctica del niño con los adultos y la «experiencia» de éstos, como en la enseñanza especialmente orientada. El concepto de «desarrollo» conserva plenamente su significado como expresión de las leyes referidas a los avances cualitativos en el nivel y la forma de los tipos de actividad, sociales por su naturaleza, de los que se apropia el individuo. Estos avances no ocurren, claro, como resultado de la asimilación de cualquier concepto o habilidad particular. Exigen por lo menos dos condiciones: en primer lugar, la apropiación del sistema de conocimientos y habilidades; en segundo lugar, la apropiación de las formas y operaciones generales de la actividad intelectual que se encuentran en su base. Dicho con otras palabras, es necesario diferenciar los efectos de la asimilación de conceptos aislados y los efectos del desarrollo. Los avances cualitativos regulares tienen diferente importancia en dependencia de si tienen lugar dentro de un sistema definido y establecido de actividad intelectual (como en la actividad descrita por la teoría empírica del pensamiento) o por vía del pasaje de un sistema a otro (por ejemplo, por vía del dominio no sólo de la actividad de carácter racional, sino también de la «reflexiva», teórica). Pero en ambos casos la apropiación (la enseñanza en sentido amplio) es la forma necesaria del desarrollo intelectual, precisamente la forma de realización de este proceso, de este desarrollo y de ninguna manera un proceso autónomo que ocu-

rre «junto con» el desarrollo e incluso «en lugar» de él. La apropiación misma es una actividad muy creativa y peculiar del niño, la que, como se señaló antes, sale de los «cánones» establecidos por el sistema de enseñanza dirigida, por cuanto ellos resultan inadecuados al verdadero «orden psicológico» de apropiación, por el niño, del sistema de la experiencia social.

Así, pues, ¿el niño tiene su orden para apropiarse de los conceptos, para diferenciar («desarrollar») uno a partir del otro? ¿La enseñanza debe tomar en cuenta ese orden espontáneo? ¿No es esto un retorno a los principios de la primera teoría? Estas y otras preguntas análogas son muy razonables y, hay que decirlo directamente, no es fácil responder a ellas, ya que suponen un trabajo analítico especial. Según nuestra opinión, se pueden hacer, en forma preliminar, las siguientes consideraciones teóricas que preparan las respuestas necesarias. Con este fin examinaremos un hecho paradójico explicitado por J. Piaget durante el estudio de la «geometría espontánea del niño». Los primeros descubrimientos del niño en la geometría tienen un carácter topológico, aunque en la ciencia este tipo general de relaciones espaciales fue formulado muy tardíamente y sobre la base de tipos más particulares (sobre la base de la geometría métrica y proyectiva). Pero corresponde tener en cuenta que, de acuerdo con la lógica dialéctica, lo universal (el tipo de relación más esencial para el sistema dado, para su carácter integral) puede aparecer ante el individuo dos veces: al principio, en forma de contemplación y representación, en forma de actividad objetual-sensorial directa, y luego, en forma de lo concreto pensado, en forma teórica, ligada con descomposiciones y conclusiones demostrativas. Engels señaló esta circunstancia cuando escribió: «En los griegos —precisamente por no haber avanzado todavía hasta la desintegración y el análisis de la naturaleza— ésta se enfoca todavía como un todo, en sus rasgos generales. La trabazón general de los fenómenos naturales, no se comprueba en detalle, sino que es, para los griegos, el resultado de la contemplación inmediata» (F. Engels *Anti-Dühring*. C. Marx, F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 369).

Esta «contemplación» es un tipo complejo de actividad sensorio-objetual, que tiene una naturaleza social y que se forma históricamente. Abarca el conjunto de diferenciaciones prácticas realizadas por las personas, de determinadas relaciones universales de la realidad, entre ellas las espaciales. Los órganos de los sentidos cumplen aquí el papel de peculiares órganos teóricos. Desde el punto de vista marxista «el ojo se convirtió en ojo

humano de la misma manera que su objeto se hizo social, un objeto *humano* creado por el hombre para el hombre. Por eso los sentidos se convirtieron directamente en su práctica en teóricos» (C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx, F. Engels, *Obras*, t.42, pag.120). «La formación de los cinco sentidos es la obra de toda la historia universal anterior.» (Ibíd., p. 122.)

Así, pues, la actividad del ojo, como también de otros órganos de los sentidos, es el producto de la historia y supone la presencia del objeto creado por el hombre para el hombre. La actividad del ojo (agreguemos también la de la mano) tiene en sí, según la expresión de Leóntiev «una práctica abreviada» (Leóntiev, 1968). La práctica, como es sabido, puede expresar la generalidad. Aquella, como escribió V.I. Lenin «posee no sólo la dignidad de la universalidad, sino también la de la realidad inmediata» (V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel «Ciencia de la lógica»*. V.I. Lenin. *Obras Completas*, 5ª ed. en ruso, t.29, p.195). Dicho con otras palabras, la «contemplación», las acciones perceptivas pueden tener «la dignidad de la universalidad», siendo, al mismo tiempo, el punto de partida para la ascensión a la expresión intelectual, teórica, de esta necesidad.

Precisamente estas tesis dialéctico-materialistas sobre la correlación entre la contemplación y el pensamiento, entre el conocimiento teórico y la realidad ponen al descubierto la verdadera profundidad y la significación universal de la tesis leninista: «de la intuición viva al pensar abstracto y de éste a la práctica, tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, de la realidad objetiva» (V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel «Ciencia de la lógica»*. V.I. Lenin. *O.C.*, t. 29, p. 152, 153).

En la experiencia humana ligada con la orientación práctica primaria en el espacio encontraron, por lo visto, su expresión ciertas particularidades universales de las relaciones espaciales que luego, en el plano científico, son fijadas por la topología. El niño, apropiándose de esta experiencia, aprende determinadas acciones perceptivas («la práctica abreviada») y, con ello, a «contemplar» las dependencias de carácter topológico (por ejemplo, los niños de tres años diferencian fácilmente las figuras abiertas y cerradas, pero aún no saben copiar un triángulo)¹. Una tarea investigativa importante es aclarar los mecanismos concretos de la filogénesis de estas acciones percepti-

¹ Las acciones perceptivas señaladas tienen una naturaleza histórico-social y pueden convertirse en patrimonio del individuo sólo a través de determinados procedimientos de apropiación («aprendizaje»).

vas más o menos iniciales y las condiciones de su apropiación relativamente temprana por el niño.

Pero ya ahora existen bases para considerar que la así llamada «geometría espontánea del niño» es, de todas formas, el producto de la apropiación que el pequeño hace de la secuencia práctica, elaborada socialmente, en la percepción de las relaciones espaciales. La coincidencia de esta secuencia con la «construcción lógica de la ciencia misma» tiene en su base la ley, descubierta en la lógica dialéctica, según la cual en la ciencia desarrollada se desmembra y se deduce con pruebas lo universal, el carácter íntegro, el carácter concreto, al inicio dado en la práctica, en la contemplación¹. Se hace comprensible también la circunstancia de que la enseñanza de la geometría en la escuela contradice el orden de las ideas en la geometría del niño «mismo», ya que esta enseñanza se apoya consecuentemente en la teoría empírica de la generalización, la que, naturalmente, está muy lejos de la ley dialéctica señalada y reconoce sólo formalmente lo general como resultado de la abstracción, únicamente como contenido del conocimiento intelectual.

Así, pues, el reconocimiento del hecho de que es indispensable un estudio especial del orden y de la regularidad con la que surgen en el niño «mismo» las ideas, todavía no significa el rechazo de los principios de la teoría, según la cual el desarrollo intelectual se realiza en forma de enseñanza (apropiación). Por el contrario, sólo en un estudio de ese tipo es posible establecer la especificidad del desarrollo intelectual del niño que transcurre en forma de apropiación de los diferentes procedimientos de reflejo de lo universal por vía de la «contemplación» y el «pensamiento».

Conociendo las regularidades de este proceso será posible superar los marcos de la teoría del desarrollo intelectual que partía sólo de los hechos del pensamiento empírico. Sumultáneamente, a nuestro juicio, se podrá superar el «nihilismo», característico de J. Piaget, en relación con el papel de la enseñanza orientada. Hasta ahora en sus investigaciones se constata, por ejemplo, sólo la expresión de las regularidades topológicas en

¹ Así, la «ley de la composición» que caracteriza una de las estructuras matemáticas generadoras, fundamentales (la algebraica) fue descubierta, en forma general, en el siglo XIX. Simultáneamente, como señala H. Burbaki, en matemáticas no existen muchos conceptos que sean primarios con relación a los conceptos de la «ley de la composición»: este concepto parece inseparable de los cálculos elementales con números naturales y dimensiones medibles.

la «contemplación» del niño. Pero esto sólo es el comienzo del conocimiento. Este debe adquirir la forma de «concreción intelectual», de conocimiento científico-teórico, es decir la forma desarrollada de conocimiento específicamente humano. Y es difícil pensar seriamente que este último puede ser alcanzado independientemente de una enseñanza especial y orientada (otra cosa es cómo estructurar esta enseñanza y qué premisas son indispensables). El proceso de formación del conocimiento teórico sobre las estructuras matemáticas debe apoyarse en las posibilidades formadas durante la «contemplación» de aquéllas, pero esto será ya un procedimiento especial que exige una dirección activa y que está lejos del desarrollo «espontáneo» de los niños.

El estudio de las condiciones de formación del pensamiento teórico en los niños (en particular, las condiciones del pasaje de la «contemplación» de las relaciones generales a su reflejo intelectual) supone el reconocimiento de las dependencias que este proceso tiene con respecto al contenido de los tipos de actividad de que los niños se apropian. Precisamente a esta tarea resultan adecuadas aquellas hipótesis de la teoría, según la cual el desarrollo intelectual transcurre en el proceso de enseñanza—aprendizaje.

Hablando sobre el problema del cambio del «tipo de pensamiento», proyectado en la enseñanza, nosotros teníamos en cuenta el problema investigativo y no las tareas inmediatas de la práctica escolar actual (aunque esto constituye sus tendencias objetivas propias que exigen para su realización un tiempo relativamente largo).

Formularemos el resultado de investigaciones psicopedagógicas realizadas durante muchos años (Davídov, 1969, 1973, 1976, 1966; Elkonin, 1971) en la escuela primaria: en la actualidad puede considerarse establecido que, con determinados contenido y métodos de enseñanza, en los escolares de menor edad se observan posibilidades cognitivas tales que permiten a los niños asimilar exitosamente los conocimientos matemáticos y lingüísticos de carácter teórico. Esto, a su vez, pone en ellos los fundamentos del pensamiento teórico, de la relación teórica hacia la realidad.

Las investigaciones de las posibilidades evolutivas de dichos escolares continúan. Tanto los materiales obtenidos como las perspectivas de su profundización permiten valorar con optimismo las posibilidades de estructurar una enseñanza primaria que corresponda completamente a las exigencias de la escuela media contemporánea. Los datos sobre la presencia de reservas en el desarrollo intelectual de los escolares de menor edad,

sobre la posibilidad de formar en ellos la relación teórica hacia el material favorecieron en determinado grado el cambio de los programas para la escuela primaria; en la actualidad se elaboran, sobre la base de éstos, variantes de programas para la escuela primaria, contruidos según el principio de la generalización esencial.

Como prolongación del estudio del desarrollo intelectual de los escolares de menor edad se realizaron las correspondientes investigaciones en la escuela media. Fueron estructuradas según el mismo esquema, a saber: descubrir las reservas del desarrollo intelectual y moral de los adolescentes en condiciones de una enseñanza especialmente organizada, experimental. Este trabajo significó, en principio, el estudio de las posibilidades evolutivas en la escuela media.

El sentido general de las investigaciones en la escuela media consistió en revelar la especificidad de las posibilidades intelectuales de esta edad, la peculiaridad que presenta la actividad de asimilación de un contenido de nuevo tipo, etc.

La edad adolescente habitualmente se cataloga entre los períodos críticos, de cambios. Partiendo de Vigotski (1972), nosotros supusimos que la edad crítica se caracteriza no sólo por «la enfermedad del crecimiento», sino también por la presencia de una síntesis superior. La tarea de las investigaciones en la edad adolescente consistió, ante todo, en establecer las posibilidades creativas de esta edad. Aquí hay que tener en cuenta la precisión del concepto mismo de edad crítica hecha por Leóntiev (1972), quien señaló que las crisis no son acompañantes inevitables del desarrollo infantil: lo inevitable no son las crisis sino los cambios, los avances cualitativos en el desarrollo. Por el contrario, las crisis son el testimonio de un cambio que ocurre inoportunamente, el resultado del proceso que transcurre espontáneamente y no del proceso dirigido de desarrollo.

La investigación del «destino creativo» de la edad escolar media se realizó en los grados IV a VIII de la escuela № 91 de Moscú, con alumnos que en los grados primarios estudiaron según programas experimentales, saturados de material teórico. Esto creó una situación experimental única para estudiar el desarrollo psíquico de los adolescentes, ya que se hizo posible seguir, en la edad escolar media, el destino y el ulterior desarrollo de las estructuras psíquicas formadas en la edad escolar inicial.

La introducción de la enseñanza media general obligatoria

exige el dominio, por parte de los alumnos, de los procedimientos y medios para la adquisición autónoma de conocimientos.

En el curso de la enseñanza psicológicamente fundada, dirigida surgen condiciones para la formación de estas capacidades. Como resultado de una enseñanza experimental que se prolongó más de diez años en la escuela media (Dávidov, 1976; Márkova, 1974, 1976) se obtuvieron una serie de datos sobre la posibilidad de que surjan en la adolescencia las siguientes características cualitativas del desarrollo intelectual:

la organización, por parte de los propios escolares, de su actividad de estudio, que se expresa en el dominio de todos los eslabones (planteo de la tarea, realización de las transformaciones objetales activas, cumplimiento de las acciones de autocontrol y autocalificación) y en el pasaje autónomo del alumno de una etapa a otra y también el paso de un tipo de actividad a otro;

los motivos cognoscitivos de estudio que se manifiestan como una permanente orientación autónoma de los alumnos no sólo hacia el resultado de la actividad, sino también hacia los procedimientos para realizarla;

diferencias individuales, claramente expresadas, de la actividad de estudio, que se manifiestan en el distinto nivel de formación de los medios y procedimientos para realizarla, en la estructuración activa, por parte del niño, de nuevas combinaciones de medios y procedimientos y también en la utilización, en la actividad, de medios y procedimientos que no han sido especialmente formados.

Todas estas particularidades constituyen las características del comportamiento cognoscitivo de los adolescentes. Las hemos denominado convencionalmente nuevo tipo de actitud hacia la actividad propia. Las características de este nuevo tipo de posición personal hacia la propia actividad constituyen, a nuestro juicio, importantes neoformaciones psicológicas de esta edad, determinan las reservas de su desarrollo.

Las neoformaciones de la edad escolar inicial —el pensamiento teórico— representa un tipo especial de posición personal del niño hacia la realidad. Se expresa en que el escolar toma una nueva posición hacia el aspecto de la realidad estudiado, comienza a valorar los aspectos del objeto con criterios elaborados socialmente (modelos, medidas), lo que lo convierte en objeto de asimilación. El nuevo tipo de postura personal del adolescente hacia su propia actividad se manifiesta en que él ocupa una nueva posición: la comienza a evaluar desde el punto de vista de determinados modelos, lo que hace

a la estructura de la actividad objeto especial de la asimilación por parte de los alumnos.

En la enseñanza experimental se logra formar en los adolescentes esta nueva posición hacia su actividad.

Esto se expresa en la aparición, en los escolares, de las operaciones de separación de aspectos aislados de su actividad y de la relación entre ellos; en la habilidad para modificar un componente de la actividad en dependencia del cambio en otro; en la habilidad para pasar autónomamente de una etapa de la actividad de estudio a otra; en la capacidad para representar gráficamente la estructura de su propia actividad; en la diferenciación de los medios y procedimientos de la actividad y en su selección orientada a un fin durante la realización de la actividad. Sobre esta base se forma un nuevo tipo de operaciones, consistente en la capacidad de los escolares para jerarquizar el sistema de sus propias acciones de estudio, subordinarlas entre sí, utilizar un eslabón de la actividad como medio para cumplir otro. Posteriormente nacen formas más complejas de autocontrol anticipatorio, que abarca bloques cada vez más grandes de la actividad, garantizando la corrección de su realización por la orientación hacia el resultado más alejado, apartado. Estos datos permiten sacar una conclusión preliminar sobre la posibilidad de estructurar en los adolescentes formas suficientemente acabadas de autoorganización de la actividad intelectual, lo que diverge de las ideas, existentes en psicología evolutiva, sobre las dificultades de la regulación voluntaria en esta edad.

La formación del carácter voluntario de la actividad intelectual constituye algo así como un nuevo vector del desarrollo (esfera voluntaria y de las necesidades) en comparación con los logros del desarrollo intelectual en los escolares de menor edad. Sin embargo, precisamente el pensamiento teórico, que se forma en determinadas condiciones de enseñanza en la escuela primaria, sirve de premisa fundamental para el surgimiento de la neoformación psicológica en la edad escolar media. Durante el análisis que los escolares de menor edad hacen de los procedimientos de surgimiento de los conceptos científicos, en ellos se forma también la reflexión sobre su propia actividad de construcción de estos conceptos. Esta reflexión es la operación inicial, sobre cuya base en la escuela media puede desplegarse la peculiar actividad de dirección del propio comportamiento.

En el curso de la enseñanza experimental se logran «palpar» las etapas de establecimiento de esta reflexión, su relación con

las transformaciones objetales en el proceso de construcción, por los escolares, de nuevos conceptos. Así, en el límite entre la edad escolar inicial y media, especiales «mediciones» de control muestran un alto coeficiente de conexión entre los niveles de establecimiento de las formas pronósticas de autocontrol y las acciones objetales propiamente dichas; se han obtenido datos sobre diferencias estadísticamente significativas en el carácter de las acciones objetales en dependencia de la formación de los diferentes niveles de autocontrol y autoevaluación en los adolescentes. En este plano el estudio experimental de las posibilidades evolutivas confirma, en determinada medida, la tesis de Vigotski referida a que la toma de conciencia y el dominio de los propios procesos psíquicos «llega pasando por las puertas de los conceptos científicos» (Vigotski, 1960). Dicho con otras palabras, precisamente *el cambio del tipo de pensamiento en la edad escolar temprana produce peculiaridades cualitativamente nuevas del desarrollo intelectual en la edad adolescente*¹.

Así como para superar la posición global, cotidiana, empírica hacia el objeto el escolar de menor edad debe separar en aquél parámetros, aprender a transformarlos, a evaluarlos con ayuda de determinados medios y medidas, para elaborar el nuevo tipo de posición hacia la propia actividad los alumnos deben separar en ella los diferentes aspectos, transformándolos y reconstruyéndolos de manera activa. A su vez, esto significa que la apropiación de la experiencia socialmente elaborada de actividad no transcurre por vía de la proyección de esta experiencia en la práctica individual, del simple calco de estos medios socialmente elaborados en la experiencia individual, jugando el individuo un papel pasivo.

El carácter activo del proceso mismo de apropiación de la experiencia socialmente significativa constituye la condición esencial para el surgimiento de neoformaciones en el desarrollo intelectual tanto en la edad escolar inicial como en la media. El escolar pasa de las transformaciones objetales al análisis activo de su experiencia práctica, asimila las relaciones entre los fines, los medios y las condiciones de la actividad. La actividad de dirección del propio comportamiento se «desprende» de la experiencia de las transformaciones objetales activas en la

¹ El nuevo nivel de las neoformaciones no elimina el primero, sino que lo reestructura: el dominio de los medios y procedimientos de la propia actividad hace más racional y adecuado al objeto el sistema de las transformaciones objetales.

edad escolar media, asimiladas en el eslabón inicial de la escuela.

Vigotski (1972) consideraba que las finalidades de las investigaciones en psicología infantil no podían consistir sólo en revelar las peculiaridades cualitativamente nuevas de la personalidad y la actividad (neoformaciones psíquicas) que surgen en una edad dada, sino también estudiar los pasajes genéticos de una neoformación a otra. ¿Cuáles son las condiciones de pasaje de una neoformación a otra?

Las observaciones muestran que si para formar el pensamiento teórico en la edad escolar inicial es indispensable incluir al niño en la actividad de estudio como sistema de transformaciones objetales, que conducen a la reflexión sobre los medios con los que se realizan esas transformaciones, para que surja la autoorganización de los procesos intelectuales lo más productivo es organizar el estudio como actividad conjunta. En esto se manifiesta el estrecho vínculo entre las transformaciones y el carácter de la actividad rectora, que exige analizar cómo surgen, se forman y «desaparecen», en las edades correspondientes, los diferentes tipos de actividad reproductiva.

Si la actividad de estudio es la rectora para la edad escolar inicial, para la edad escolar media, desde el punto de vista de las ideas contemporáneas sobre la periodización (Elkonin, 1971), la actividad rectora es la comunicación en el sistema de actividad socialmente útil, que incluye también sus formas colectivamente realizables como la organizativa social, la deportiva, artística, de estudio y laboral (Davídov, 1976). La actividad de estudio en la edad escolar media, conservando su actualidad e importancia, se presenta, por su papel psicológico, sólo como una de las formas particulares de la actividad conjunta socialmente útil del adolescente.

Según los datos de la enseñanza experimental en la escuela media, el nuevo tipo de actitud de los adolescentes se forma eficazmente en la actividad de estudio conjunta desplegada y cuando los alumnos dominan los procedimientos de colaboración sustancial en esta actividad. La comparación de los procedimientos de realización de las transformaciones objetales en diferentes participantes de la actividad, las formas desarrolladas de control y evaluación mutuas (no del control en general, sino del control del procedimiento con que se realiza la actividad) se convierten en la base de la formación y de los medios de autoorganización del trabajo escolar. En los diferentes reagrupamientos del colectivo escolar en el curso de la enseñanza experimental, los alumnos se encuentran alternativamente en la posición del que evalúa y de quien es evaluado. Aquí surge la capacidad del ado-

lescente para colocarse en el punto de vista de uno y otro participante de la actividad. El nuevo tipo de posición hacia la propia actividad de estudio se forma al comienzo como capacidad para evaluar las propias acciones desde las posiciones de otras personas. Los datos muestran que los medios de colaboración en el trabajo escolar conjunto reestructuran las características de contenido de la actividad intelectual de los adolescentes.

Así, pues, para el pasaje desde las neoformaciones de la edad escolar temprana a las particularidades cualitativamente nuevas de la actividad intelectual del adolescente es indispensable la presencia, por lo menos, de dos condiciones: las transformaciones objetales y las reestructuraciones de los aspectos del objeto estudiado y su realización distribuida entre los participantes de la actividad conjunta. La reflexión sobre el procedimiento de las transformaciones objetales y sobre los medios con los que otros participantes las realizan va desarrollando la actividad de dominio del comportamiento propio, la que adquiere con el tiempo una estructura compleja y nuevas funciones. En la enseñanza dirigida logramos acercarnos a la formación de esta nueva cualidad de la actividad intelectual ya en la edad adolescente.

Se unen al nuevo tipo de posición de los adolescentes hacia su propia actividad de estudio otros cambios en los procesos cognoscitivos. A ellos puede ser referido el establecimiento de motivos cognoscitivos, estrechamente ligados con las características de contenido de la actividad de estudio. Si la enseñanza se estructura ya en el eslabón inicial de la escuela (como ocurrió en la escuela experimental) para dar a la actividad de estudio el papel de fuente interna de la motivación, en la edad escolar media se forma entonces una orientación suficientemente estable hacia el procedimiento de realización de la actividad y no sólo hacia el resultado que ella alcanza. Los datos de la enseñanza experimental sobre el dominio, en la escuela media, de los motivos teóricos en formas bastantes complejas son consonantes con la hipótesis de la teoría contemporánea de la periodización sobre el desarrollo preponderante en la edad adolescente de la esfera motivacional y de las necesidades.

El estudio de las particularidades individuales en la enseñanza dirigida (Márkova, Abrámová, 1977) dio resultados inesperados. La elaboración orientada de todos los componentes de la actividad en el experimento educativo frontal lejos de nivelar las diferencias individuales las hace más prominen-

tes. Esto se debe a que el escolar, dominando los medios y procedimientos de la actividad, se convierte en su auténtico sujeto, adquiere la posibilidad de construir y reconstruir conscientemente su experiencia individual.

Así, pues, la formación de una nueva estructura psíquica en la edad escolar media —la dirección de la conducta cognoscitiva propia— transcurre por varias líneas interrelacionadas: las formas autónomas de cumplimiento de todos los eslabones de la actividad de estudio, la aparición de motivos de nuevo tipo, el aumento del papel de las diferencias individuales en la actividad.

Estas neoformaciones constituyen el aporte de la edad adolescente al desarrollo intelectual del niño, determinan sus reservas, la significación creativa de esta edad.

Bibliografía

- C. Marx, F. Engels, *Obras*, t. 20.
V.I. Lenin. *Obras Completas*, t. 29
V. Davidov. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú, 1972.
V. Davidov. *El desarrollo psíquico en la edad escolar inicial.—Psicología evolutiva y pedagógica*. Bajo la redacción de A. Petrovski. Moscú, 1973.
V. Davidov. *Problemas fundamentales de la psicología evolutiva y pedagógica en la etapa actual del desarrollo de la educación.—Cuestiones de psicología*, 1976, № 4.
V. Davidov, V. Pushkin, A. Púshkina. *Dependencia del desarrollo del pensamiento en los escolares de menor edad con respecto al carácter de la enseñanza.—Cuestiones de psicología*, 1973, № 2.
D. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.—Cuestiones de psicología*, 1971, № 4 (véase la presente Antología p. 104).
D. Elkonin. *La psicología del aprendizaje en el escolar de menor edad*, Moscú, 1974.
A. Leóntiev. *Carlos Marx y la ciencia psicológica.—Cuestiones de psicología*, 1968, № 5.
A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1972.
A. Leóntiev. *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú 1975.
A. Márkova. *La psicología de la asimilación del lenguaje como medio de comunicación*, Moscú, 1974.
A. Márkova. *La psicología del aprendizaje del adolescente*, Moscú, 1975.
A. Márkova. *Motivos de la actividad de estudio en los escolares*. Tesis al V Congreso de psicólogos de la URSS. Moscú, 1977.
A. Márkova, G. Abráмова. *Aspectos psicopedagógicos del problema de las diferencias individuales.—Cuestiones de psicología*, 1977, № 1.
Posibilidades evolutivas de la asimilación de conocimientos. Bajo la redacción de D. Elkonin y V. Davidov. Moscú, 1966.

Posibilidades psicológicas de los escolares de menor edad para asimilar las matemáticas. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1969.

Problemas psicológicos de la actividad de estudio en los escolares. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1976.

L. Vigotski. *Investigaciones psicológicas escogidas*, Moscú, 1960.

L. Vigotski. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Moscú, 1960.

L. Vigotski. *El problema de la periodización evolutiva del desarrollo infantil.—Cuestiones de psicología*, 1972, № 2.

L. Obújova

DOS VIAS PARA FORMAR UN SISTEMA SIMPLE DE CONCEPTOS CIENTIFICOS*

En los últimos años la teoría psicológica de J. Piaget atrae la atención de los pedagogos. Piaget nunca se ocupó del problema de la estructuración de la enseñanza escolar, aunque prestó especial atención al proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, bajo la dirección de Piaget se realizó una investigación que responde a las cuestiones más importantes de la didáctica y en cuya base se encuentra su teoría de la psicología genética. Por eso puede considerarse el trabajo de H. Aebli¹, psicólogo de la RFA, ex colaborador de B. Inhelder, como expresión de las ideas de Piaget (aunque es verdad que en la actualidad Aebli manifiesta desacuerdos con la escuela de Ginebra).

El objeto del estudio de Aebli fue la formación de dos conceptos geométricos (perímetro y superficie del rectángulo). Si en las investigaciones de la escuela de Ginebra sólo están señaladas las condiciones favorables para el proceso de formación de los conceptos lógicos, en el trabajo de Aebli se ha hecho un intento por señalar el camino que deben recorrer los conceptos científicos en el proceso de su formación organizada. En la estructuración del proceso pedagógico, Aebli comenzó por resolver en qué debe apoyarse la enseñanza: en la percepción o en la acción.

Si el verdadero conocimiento significa la capacidad de cumplir determinadas operaciones, para enseñarlas es necesario crear situaciones psicológicas para que el niño pueda construir estas operaciones. Durante la enseñanza hay que apoyarse en los esquemas anteriores de las acciones, ya dominados por el niño, y a partir de ellos desarrollar nuevas operaciones. En

* *La formación dirigida de los procesos psíquicos*. Bajo la redacción de P. Galperin. Moscú, Ed. de la Universidad de Moscú, 1977, p. 101-113.

¹ H. Aebli. *Didactique psychologique: application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel, 1951.

general se podría esbozar así la idea de esta investigación de Aebli.

Para la formación de operaciones es indispensable ante todo la búsqueda. La búsqueda siempre está orientada por el problema. El problema compone el plan de acción, cumple la función de esquema anticipatorio. Este, es decir el esbozo esquemático de la operación a encontrar, puede ser muy global, pero adecuado a su objeto. Entonces, gracias al proceso espontáneo de tanteo, el esquema anticipatorio global paulatinamente se estructura y diferencia en una nueva operación. De esta forma las pruebas espontáneas llevan al desarrollo del pensamiento. Hay que dar al niño el material correspondiente para esta actividad intelectual y ayudar a que la búsqueda de la nueva operación esté orientada en la dirección deseada. El papel orientador en la búsqueda puede ser cumplido por el problema que se plantea al niño.

Según Aebli, en el curso de la búsqueda es necesario dar al pequeño la posibilidad de realizar las operaciones sobre un material concreto, sean objetos verdaderos o sus representaciones en dibujos. El niño debe tener la posibilidad de actuar y ver los resultados de su trabajo. Las operaciones materiales llevan a un resultado concreto, el niño mismo puede dar la valoración de su actividad y el experimentador puede fácilmente controlarlo.

En el proceso de formación de las operaciones, la actividad del niño debe estar socialmente organizada. Uno de los medios para hacerlo es el trabajo en grupos. Sólo en las condiciones de cooperación el pequeño comienza a comprender el punto de vista de otras personas y a diferenciarlos del propio. La adaptación del niño a la posición de la otra persona hace a su pensamiento móvil y lógico. Aebli, siguiendo a Piaget, subraya la importancia de realizar una discusión general para formar los conceptos y las operaciones. Durante la discusión el niño descubre que sus compañeros examinan el objeto de investigación desde otro punto de vista y proponen soluciones que no se parecen a las suyas. Al advertirlo, el niño está obligado a buscar los vínculos entre los diferentes puntos de vista y a construir un sistema que reúna las diversas opiniones.

En la escuela de Ginebra se considera que durante la formación de las operaciones hay que tomar en cuenta propiedades de éstas, tales como la reversibilidad y asociatividad. El niño debe saber cumplir la acción en dos direcciones. Para ello conviene introducir simultáneamente las operaciones directas e inversas. La relación entre las operaciones directas e inversas

debe ser mostrada tanto en el nivel material como en el simbólico. La otra característica de la operación, la asociatividad, significa que en el proceso de aprendizaje hay que estimular al niño a lograr la solución por medio de diferentes procedimientos.

En el curso de la acción material se adquiere la «experiencia operacional», es decir, la capacidad para encontrar el mismo resultado por diferentes vías, de cumplir la operación inversa; se perfeccionan las relaciones entre conceptos próximos, se cumplen operaciones de medición; además, como ocurrió durante el aprendizaje de conceptos geométricos (perímetro y superficie del rectángulo), los alumnos mismos buscaron el instrumento de medición necesario.

Sin embargo, la acción material socialmente organizada no es aún una operación. Es necesario el pasaje de la realización material, concreta, de la acción a su cumplimiento interno. En la enseñanza el proceso de interiorización cumple un enorme papel y por eso es necesario crear las condiciones para el paso paulatino de la acción material a la interna.

Las formas interiorizadas de conducta ya no comportan movimientos visibles ni modificaciones de objetos reales; la acción se transforma en representación. El pasaje a semejante cumplimiento de la acción se realiza paulatinamente. En cuanto el niño empieza a comprender la significación de la acción material y deja de realizarla, en la primera etapa de interiorización de la acción comienza a simbolizarla con ayuda del dibujo, que él mismo realiza. Tomemos, por ejemplo, las operaciones de suma, resta, multiplicación y división: después que estas operaciones son cumplidas concretamente, los alumnos las representan en dibujos señalando las unidades con ayuda de flechas, redondeles, cualquier objeto simple (guindas, flores, etc.). Los dibujos terminados fijan sólo algunos estados escogidos de la operación; el niño debe tener en cuenta, representarse mentalmente sus transformaciones. Aebli llama «representación gráfica de la operación» a esta etapa de la interiorización.

El siguiente paso en el proceso de interiorización es el cumplimiento mental de la acción, pero con apoyo en datos intuitivos. Por ejemplo, el niño acaba de realizar la operación de suma y se le pide que reconstruya por completo en la mente la acción que acaba de realizar, manteniéndose los datos iniciales a la vista. Luego las operaciones restablecidas mentalmente se basan sólo en la percepción de su resultado concreto. Los datos intuitivos en estos casos facilitan la realización de la

operación. Finalmente, los niños cumplen las operaciones en ausencia de cualquier apoyo intuitivo, es decir, lo hacen en el plano de la representación pura, cuando las tareas se presentan en forma escrita u oral. En este nivel se considera terminada la formación del concepto.

Los sujetos de Aebli fueron alumnos de VI grado. La formación de los conceptos de perímetro y superficie del rectángulo se realizó sobre la base de acciones. Por eso los niños construyeron, reconstruyeron, transformaron, correlacionaron los rectángulos entre sí. Estas acciones fueron indispensables para resolver la tarea que, al principio, fue discutida en conjunto por toda la clase hasta que se hizo comprensible para cada alumno.

La búsqueda ulterior de la acción necesaria para determinar el perímetro o la superficie tuvo lugar durante una conversación libre o bien en el curso de un trabajo individual o colectivo, donde la intervención del maestro estaba reducida al mínimo. Los alumnos comunicaban al maestro sólo los resultados del trabajo que ellos realizaban en forma autónoma. Por lo general, se daban las tareas en forma indirecta. La pregunta no indicaba directamente la necesidad de determinar la superficie o el perímetro, sino que requería, por ejemplo, calcular el valor del heno recogido en una determinada parcela, la cosecha de diversos campos, señalar la cantidad de material necesario para pintar paredes o para preparar cercas.

Aebli creó las condiciones para que cada sujeto realizara materialmente la operación. Cuando los alumnos buscaban el método que permitiera comparar las superficies de dos prados, comenzaron por recortar en papel una tercera superficie, igual a una de las dos a comparar y trataron de hacerlas coincidir. Este tercer elemento no permitió realizar una medición exacta porque sobresalía en parte de la superficie en la que estaba colocado. Entonces los alumnos propusieron cortarlo en varios cuadrados. De esta forma ellos mismos descubrieron una unidad para medir las superficies.

Cuando la operación de medición de superficies estuvo, en lo fundamental, asimilada, en los niños se formó la habilidad para calcular la superficie de un rectángulo (contando los cuadrados) y confrontando esta operación con el cálculo del perímetro y con la operación inversa al cálculo de la superficie (determinación de la longitud de un lado si se conoce la superficie del rectángulo y del otro lado).

El siguiente paso en el aprendizaje fue la introducción de la multiplicación para la determinación de la superficie. En el

curso de la discusión general, los niños llegaron a comprender la necesidad de dividir el rectángulo en franjas iguales y encontrar la superficie del rectángulo por medio de la multiplicación del número de cuadrados que caben en una franja, por el número de éstas. La operación de cálculo se cumplió en el proceso de construcción y reconstrucción posterior de rectángulos de diferentes medidas. Para esta acción cada alumno recibió una hoja de papel cuadriculado en la que estaba dibujada una figura compuesta de pequeños cuadrados (1cm^2), parecida a una red, y una escuadra construida con dos tiras de papel grueso formando un ángulo recto. Cubriendo diferentes partes de la red con esta escuadra los alumnos pudieron montar y medir rectángulos de todas las dimensiones deseadas. Tal fue el contenido de la acción material en el experimento de Aebli.

En el curso del cálculo de superficies no sólo se daban a los alumnos tareas que exigían la acción de multiplicación, sino también otras, solucionables con ayuda de la división. Las operaciones directas e inversas siempre se introducían simultáneamente.

Se brindó a los alumnos la posibilidad para que ellos mismos encontraran todos los métodos de cálculo del perímetro y se dirigía su atención a que siempre se obtenía el mismo resultado.

La determinación de la medida del perímetro y de la superficie del rectángulo se realizaba simultáneamente; con ello se estableció la relación entre ambos y se aclaró el significado de cada concepto.

El pasaje de la acción material externa de determinación de la superficie y del perímetro a la acción interiorizada se realizó a través de la representación gráfica de las operaciones directa e inversa. Cuando la tarea requería determinar el perímetro o la superficie del rectángulo, el alumno hacía el dibujo de esta figura sin observar las medidas exactas, sino únicamente para representarse mejor la situación.

Cuando se requería la realización de la operación inversa, el niño, luego de leer la tarea, se representaba mentalmente la superficie a medir como franjas, cuyo ancho era igual a una unidad de forma cuadrada, y luego la reestructuraba por medio de la división de esta franja en las partes correspondientes, teniendo en cuenta las condiciones de la tarea. El alumno representaba el resultado en el papel. Luego, los niños resolvieron las tareas mentalmente, sin apoyo en la representación gráfica.

Aebli subraya que, como resultado de tal actividad, no hu-

bo necesidad de dirigir especialmente la atención de los niños a la formulación verbal de las reglas elaboradas ni a su memorización. Los alumnos pudieron deducir, en cada situación concreta, la operación que era necesario realizar. Por eso el autor saca la conclusión que la palabra no juega un papel importante en el aprendizaje de las matemáticas. Teniendo presente el verbalismo de la didáctica tradicional, Aebli no advierte la importantísima función psicológica del lenguaje en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

De esta forma, todas las exigencias didácticas, todos los principios que se pueden deducir de las investigaciones psicológicas de Piaget fueron realizados en este aprendizaje. Se prestó especial atención al planteo del problema; se estimuló la búsqueda personal de los alumnos; hubo una organización social de la actividad; las tareas se realizaron al comienzo en el plano material; se efectuó el pasaje paulatino de la actividad, a través de la representación gráfica de la operación, al plano interno; se elaboraron detalladamente las operaciones directas e inversas en la solución de las tareas. Estas son condiciones indispensables para la formación de conocimientos en el sistema didáctico basado en la teoría de Piaget.

La concepción de Aebli está dirigida contra la psicología sensualista asociacionista. La crítica de la didáctica basada en dicha psicología conforma las mejores páginas de su libro. Aebli está a favor de la actividad del niño en el proceso de adquisición de conceptos y muestra cómo puede ser organizada esta actividad sobre la base de una teoría psicológica progresista. Aebli subraya rasgos importantes de dicha actividad tales como la materialización, la reversibilidad mutua, la discusión amplia y libre, la esquematización. Sin embargo, en la investigación de este autor no se discute qué da y qué papel cumple cada uno de estos aspectos en la actividad.

Una consecuencia de este enfoque es, en particular, la infravaloración del papel del lenguaje, especialmente del «lenguaje socializado en voz alta, sin apoyo directo en la representación», para el pasaje de la acción y de su objeto al plano interno del pensamiento.

La investigación de Aebli es un episodio pequeño y, por lo visto, no muy esencial en el enorme trabajo de Piaget. Aparece sólo como una aplicación de la teoría psicológica a la didáctica y no eleva el principio de formación a método de investigación del proceso psíquico.

Advertimos mucho de común en el enfoque de la enseñanza que está esquemáticamente esbozado en los trabajos de los in-

investigadores de la escuela de Ginebra. Pero, lamentablemente, sus tesis fundamentales siguen siendo sólo procedimientos empíricos de enseñanza, sin alcanzar el nivel de principios teóricos de análisis de la estructura de la actividad psíquica. También debemos señalar las diferencias en la comprensión de la naturaleza del concepto en la concepción de Piaget y en las investigaciones de P. Galperin y sus colaboradores.

Según la teoría de P. Galperin, el concepto es una imagen abstracta del objeto. Su formación se realiza gracias a la acción de investigación y, en particular, de reconocimiento de los objetos. Tal acción debe estar dotada de los criterios correspondientes, o sea de los rasgos del concepto a formar, los que se separan e, inmediatamente, de manera exacta y destacada, se registran en una tarjeta de trabajo. Gracias a la correlación de los rasgos del concepto con la tarea propuesta se establece la pertenencia de los objetos al concepto dado.

Cuando se inicia el proceso de formación del concepto, el reconocimiento tiene lugar en forma desplegada, en el plano externo, materializado y al final es como si el sujeto viera en forma directa el objeto buscado. Entre el comienzo y el fin del proceso la acción sigue las etapas planeadas, en las que siempre se subordina al sistema de condiciones pensadas con anterioridad y sufre las correspondientes transformaciones.

Desde el punto de vista de P. Galperin, la acción desplegada de investigación y reconocimiento del objeto constituye el mecanismo de formación de la imagen; la acción ideal, abreviada y automatizada es el mecanismo de su realización.

En las investigaciones realizadas según el método de la formación de las acciones mentales se puso de manifiesto la insuficiencia de esta caracterización del concepto. En relación con ello P. Galperin formuló una hipótesis, según la cual los rasgos del concepto no agotan su contenido. El verdadero objeto del concepto, según P. Galperin, es la función que cumplen los correspondientes objetos y los rasgos del concepto le pertenecen precisamente a ella.

Las cosas y sus funciones son mucho más ricas que el contenido convertido en objeto del concepto. Sin embargo, este contenido debe ser obligatoriamente distinguido y separado de las cosas en forma de esquema espacial, que expresa las relaciones de los objetos correspondientes a este concepto.

Así, pues, el esquema siempre se sitúa entre el objeto y el concepto; sin construirlo es imposible formar auténticos conceptos. El esquema sirve de instrumento para nuestra orientación respecto a cualquier objeto del área correspondiente.

El objeto de nuestra investigación experimental, que puede compararse y, en cierta medida, contraponerse al trabajo de Aebli, fue la formación de un sistema simple de conceptos aplicado para resolver tareas; la investigación se realizó siguiendo el método de la formación de acciones mentales y conceptos, elaborado por P. Galperin. Concretamente, el objeto de nuestra investigación fue el concepto «presión de los cuerpos sólidos».

Habitualmente, los rasgos del concepto se utilizan para determinar si el fenómeno concreto pertenece o no al concepto dado. En nuestro experimento, los conceptos no se utilizaron para reconocer fenómenos, sino para resolver problemas. Para resolver tareas sobre la presión de cuerpos sólidos es insuficiente establecer la pertenencia del fenómeno a un concepto; es necesario construir la relación entre determinados conceptos; sólo la fórmula de esta relación $(P = \frac{F}{S})$, que relaciona

los conceptos (F, S, P) en un sistema simple permite pasar a la operación de cálculo o a la correspondiente conclusión. Por eso, la cuestión fundamental de nuestra investigación fue aclarar qué nuevas acciones supone la utilización de un sistema simple de conceptos para resolver problemas.

Para nuestro experimento, como ocurre en todos los trabajos de los colaboradores de P. Galperin, era necesaria una tarjeta. En ella se registran los rasgos del concepto y, gracias a ello, no hay que memorizarlos previamente. Sin embargo, al formar simultáneamente varios conceptos, el contenido de la tarjeta es más amplio por cuanto contiene sus definiciones. En la tarjeta los conceptos están dispuestos en la secuencia de su esclarecimiento lógico y ante el niño aparece todo el sistema de conceptos en conjunto. La tarjeta, gracias a los rasgos de los conceptos en ella registrados, cumple la función de instrumento con el que el alumno enfrenta el análisis del problema. La tarjeta expresa la posición del alumno en relación con la tarea, posición que le es dada inicialmente en forma materializada externa. Sólo a través de una serie de determinadas etapas consecutivas esta posición externamente presentada se convierte en «visión directa» de las relaciones entre las cosas.

Los problemas, para resolver los cuales el sujeto utilizó el concepto de «presión de los cuerpos sólidos», fueron cuidadosamente seleccionados. Entre ellos había sencillas tareas de cálculo: otras, parecidas a los ejemplos que se habían dado, en las que faltaba un dato; problemas sencillos con datos sobrantes; otros, compuestos, con datos completos, datos

sobrantes, falta de uno de los datos indispensables. También se presentaron tareas en las que los datos estaban dados en forma oculta.

En el experimento se elaboró y perfeccionó por etapas la acción con los conceptos y en cada etapa los sujetos resolvieron problemas de todos los tipos enumerados.

Al comenzar el experimento nosotros supusimos que era suficiente tener en la tarjeta precisas definiciones de los conceptos para luego, empleándolas con referencia al texto de la tarea, encontrar en él sin errores los correspondientes datos. La experiencia mostró que para resolver problemas en los que existe una compleja situación objetual esto es insuficiente. El sujeto, guiándose por la tarjeta, se ponía a trabajar con los números en lugar de analizar la situación sobre la que se hablaba en el problema. De aquí se dedujo claramente que, para resolverlo, al sujeto le es indispensable no sólo poseer los rasgos esenciales de la fórmula, que debe correlacionar con el material, sino también saber ver en el contenido de la tarea que se le ha propuesto una situación concreta.

Trabajando con otros sujetos exigimos que ellos restablecieran la situación fáctica a que se refiere el texto del problema mediante su representación en un dibujo. Luego los sujetos debían analizarla con ayuda del sistema de conceptos indicados en la tarjeta.

Establecimos que la representación gráfica puede ser convencional; en ese caso el dibujo es esquemático y expresa la respuesta ya lista, al tiempo que el análisis mismo del problema se ha realizado mentalmente; la representación puede ser formal y entonces se materializa sólo un dato directamente señalado y no toda la realidad a la que este dato pertenece. Tal representación formal no puede llevar a la solución correcta. Para la solución sin errores es indispensable que la representación gráfica restablezca todos los rasgos esenciales de la situación; para ello el sujeto al comienzo debe dividir con ayuda de líneas verticales el texto del problema en partes con sentido, cada una de las cuales exprese una unidad informativa, y luego representarlas consecutivamente. La representación gráfica final debe ser de tal calidad que se pueda trabajar con ella sin recurrir más al texto del problema.

Cuando enseñamos a los niños a restablecer por completo el objeto de la acción —la situación física del problema— y a analizarla con ayuda de los conceptos indicados en la tarjeta, surgió una nueva tarea: llevar la acción al plano del lenguaje en voz alta sin apoyo en la representación gráfica.

¿Se puede, en lugar de representar el problema en el dibujo, simplemente relatarlo? En los alumnos de poco rendimiento el relato sigue el texto, pero no destaca la estructura de la situación. Para resolver el problema hay que hacer volver al sujeto a la representación de la situación. La introducción del plan lógico de solución (¿Qué se pregunta en el problema? ¿Qué hay que saber para responder a la pregunta? ¿Qué se indica para ello en el texto? ¿Cómo realizar la solución?) tampoco aseguró la resolución de todas las tareas planteadas sin apoyo en la representación gráfica de la situación.

Al analizar los resultados de nuestros experimentos preliminares descubrimos que en el proceso de empleo del concepto para representar la situación tenía lugar la concretización espontánea de su representación gráfica. Sin embargo, sólo algunos sujetos trataron de expresar verbalmente este significado particular de los conceptos. Durante las siguientes ejercitaciones pedimos especialmente a los sujetos que cambiaran la regla (definición de F, S, P), introduciendo en ella datos concretos. La acción con los rasgos del concepto debía consistir no sólo en la referencia de la definición a un caso particular, sino también en la nueva expresión de la regla general en correspondencia con el caso.

Al comienzo el análisis repitió el orden de la tarjeta y frecuentemente distrajo a los sujetos de la pregunta fundamental del problema. En los siguientes experimentos el análisis comenzaba en el punto de la tarjeta que respondía directamente a la pregunta del problema. Sin embargo, al pasar al plano verbal e, incluso, al mental de realización de la acción, los sujetos nuevamente comenzaron a cometer errores, que ellos mismos corregían recurriendo a la representación gráfica.

Así, pues, ni el relato sobre la representación gráfica, ni el plan lógico, ni las complementaciones señaladas del método empleado aseguraron la solución de la tarea en el plano verbal sin apoyo en la representación gráfica. En estos sujetos desaparecía algún eslabón esencial durante el pasaje al plano del «lenguaje en voz alta sin apoyo en las cosas».

Como mostraron las observaciones sobre el curso de solución del problema, el alumno que tiene ante sí un dibujo correcto separa en él los momentos esenciales para responder a la pregunta. Cuando ante el sujeto se encuentra el texto del problema, de nuevo actúa sólo con las indicaciones que están directamente señaladas y no toma en consideración la realidad objetual sobre la que se habla en el problema. En consecuencia, se puede pensar que la acción que el sujeto realiza sobre la ba-

se de la representación gráfica y que no lleva al plano del lenguaje en voz alta «sin objetos» consiste en la separación de todos los aspectos de la realidad objetal, esenciales para la solución del problema.

Por lo tanto, es necesario enseñar al sujeto a tomar en cuenta todos los aspectos esenciales de la situación problemática, en presencia de su representación gráfica y sin ella. Para esto, en el nuevo experimento, en la etapa de la acción con la representación gráfica enseñamos a los sujetos a separar conscientemente y a fijar en forma material todos los rasgos esenciales para resolver el problema.

Propusimos a los sujetos el siguiente procedimiento: «Señalando en el dibujo todos los objetos que ejercen presión, reúne los elementos que la componen y contornealos con un círculo». De la misma manera, para señalar la superficie de apoyo: «Haz en el dibujo un gran punto en cada lugar de apoyo, dibuja al lado el círculo obtenido con los puntos: complétalo con los datos del problema».

Así se fue creando el esquema que expresaba el contenido de la tarea y, simultáneamente, el orden de su investigación. Este esquema separaba y fijaba los momentos generales esenciales, correspondientes a la fórmula, de la situación. El esquema representaba el objeto de análisis en forma transformada: acercaba los puntos de apoyo dispersos; unía la fuerza de la presión compuesta de elementos separados. Con la creación de semejante esquema todos los componentes del problema resultaron completamente materializados y separados con precisión.

Luego de la esquematización, el problema se resolvía muy rápidamente. Este esquema resultó común para la solución de todos los problemas del tema dado. Permitió llevar la acción del plano materializado al plano del «lenguaje en voz alta sin representación gráfica» y de éste la acción, junto con su objeto esquematizado, se llevó al plano del «lenguaje externo para sí», es decir ya al plano propiamente mental.

De nuestra investigación se deduce que en el proceso de empleo de los conceptos para resolver problemas es necesario separar los siguientes momentos complementarios de lo ya conocido en el proceso de formación de conceptos:

1. Restablecimiento de la situación objetal en sus rasgos esenciales para la solución requerida.

2. Esquematización de dicha situación, gracias a lo que ella se vuelve accesible para la transferencia al plano verbal y, más adelante, al plano mental.

3. Separación, en relación con esto, de la etapa de la acción

materializada en dos partes sucesivas: la representación gráfica habitual y la representación gráfica del esquema.

4. Transformación del curso que sigue el análisis de la tarea, el que debe ir de la pregunta del problema al sistema de conceptos; de este sistema, al restablecimiento de la situación objetal; posteriormente, a la separación de sus rasgos esenciales (esquematación); luego, al cumplimiento de los elementos de este esquema sobre la base de los datos concretos del problema y, finalmente, a su solución siguiendo la fórmula.

De esta manera, durante el empleo de un sistema de conceptos para resolver tareas el orden del trabajo se complica, pero ello no cambia la secuencia establecida de elaboración y perfeccionamiento por etapas de la nueva acción.

Los resultados de este experimento nos convencen una vez más que el método de la formación por etapas es siempre investigativo, lo que permite poner al descubierto nuevos aspectos del proceso estudiado. Ello diferencia nuestros experimentos de la investigación de Aebli, en la que fueron demostradas algunas tesis empíricas correctas, ligadas a la formación de conceptos, pero la auténtica realidad psicológica de este proceso no fue esclarecida de manera suficiente.

V. Liáudis, V. Bogdánova

SOBRE LA ONTOGENESIS TEMPRANA DE LA MEMORIA*

La historia del estudio experimental del desarrollo de la memoria humana es relativamente corta. Se puede fijar su inicio en las primeras décadas del siglo XX. El problema de las formas iniciales de memoria en el niño es uno de los menos delineados y elaborados. Su investigación experimental, como la de otras cuestiones sobre la ontogénesis de la memoria, se complica, ante todo, por dificultades de orden metodológico. La ausencia de un sistema de procedimientos y categorías de análisis de la psiquis humana, ideas contradictorias sobre su naturaleza, etc., frenaron el avance de los estudios experimentales limitándolos a los marcos de los métodos descriptivos.

Examinando el papel de la categoría de actividad en el sistema de concepciones sobre la naturaleza de la psiquis, A. León-tiev subraya que los primeros trabajos de psicología experimental dedicados a «funciones psíquicas» tales como la sensorial, mnémica, etc. «resultaron, a pesar de la importancia del aporte concreto que hicieron, sin perspectiva teórica. Pero esto ocurrió porque dichas funciones se investigaban abstraídas de la actividad objetual del sujeto que ellas realizan, es decir, se las estudiaba como manifestaciones de ciertas capacidades del alma o del cerebro. Lo esencial es que en ambos casos no se las consideraba generadas por la actividad, sino como generadoras de ésta» (4, p. 116).

L. Vigotski, elaborando el problema de la condicionalidad histórico-social de la conciencia humana, hizo un gran aporte al estudio de la génesis y estructura de las así llamadas funciones psíquicas superiores (el lenguaje, el pensamiento) que conforman la especificidad de la psiquis del hombre como ser

* *Problemas de dirección del proceso educativo y de enseñanza.* Bajo la redacción de N. Talízina. Moscú, Ed. de la Universidad de Moscú, 1977, p. 66-86. El artículo ha sido especialmente revisado y actualizado por V. Liáudis para esta Antología.

social. Su concepción de la ontogénesis de las funciones psíquicas superiores en el hombre jugó un enorme papel en la psicología contemporánea.

Sin embargo, esta concepción no superaba la determinación bilateral del desarrollo psíquico, su condicionamiento por factores tanto de orden histórico-social como biológico. El distinguir funciones psíquicas superiores en el hombre presupone automáticamente la presencia de funciones psíquicas inferiores (por ejemplo, la memoria inmediata). Se entiende por éstas ciertas reacciones directas naturales del organismo, que se modifican en la ontogénesis bajo la influencia de la maduración orgánica y que dependen sólo de manera muy indirecta de las condiciones sociales de vida del individuo.

Simultáneamente, como señala A. Zaporózhets, L. Vigotski comprendía bien que «también estos procesos adquieren en el hombre un carácter peculiar. Sin disponer de datos suficientes sobre la influencia de las condiciones sociales de la actividad humana sobre la estructura interna de este tipo de procesos, él trató de explicar su peculiaridad diciendo que, aunque conservan su carácter natural, entran en vinculación con las funciones psíquicas superiores, formando nuevos sistemas psicológicos» (12, p. 13).

La dicotomía entre las funciones psíquicas naturales y superiores constituyó una contradicción esencial en la concepción del desarrollo histórico de la psiquis. Tal división no es compatible con los hechos que el propio L. Vigotski estableció. En la investigación experimental sobre la atención, Vigotski mostró qué importancia decisiva tiene, para su desarrollo, la asimilación del gesto indicativo y de la palabra como indicación. «De esta forma—escribió L. Vigotski—, el desarrollo de la atención del niño desde los primeros días de su vida entra en un medio complejo que está constituido por estímulos de dos tipos. Por una parte, las cosas, los objetos y los fenómenos atraen, por la fuerza de las propiedades que les son inherentes, la atención del niño; por otra parte, los correspondientes estímulos—indicaciones como las palabras, orientan la atención del niño y ésta es desde el comienzo atención dirigida. Pero primero la dirigen los adultos y sólo junto con el dominio paulatino del lenguaje, el niño comienza a asimilar el proceso primario de la atención, inicialmente en relación con los otros y luego en relación con sí mismo.» (11, p. 410.) El párrafo citado evidencia que no hay ninguna atención propiamente natural, si no se considera la reacción de orientación incondicionada. De esta forma, la atención, como los otros procesos psíquicos del hombre, se forman

desde el comienzo mismo como actividad psíquica específicamente humana, mediatizada por influencias sociales.

La afirmación referida a la existencia de procesos psíquicos inferiores, existencia que limita la esfera de acción de las leyes de la condicionalidad social del desarrollo de la conciencia humana, fue sustancialmente revisada en el curso de ulteriores investigaciones psicológicas. En los trabajos de A. Leóntiev, P. Zínchenko, A. Smirnov se formuló y verificó el principio de condicionalidad de la memoria involuntaria, «inmediata», por los motivos y medios de la actividad del hombre, principio que, en determinada medida, elimina la contradicción entre los procesos «naturales», «inmediatos» y superiores de la memoria. Sin embargo, este principio no fue realizado en las investigaciones de las formas tempranas de la memoria infantil.

La finalidad de la investigación que exponemos en la presente comunicación (1; 6, p. 155-182) fue individualizar y caracterizar a la luz del principio señalado las formas tempranas de desarrollo de la memoria como nuevas estructuras generadas en las condiciones de la actividad objetual-práctica inicial del niño, la que se forma en el proceso de aprendizaje y comunicación.

Pierre Janet realizó uno de los primeros y más interesantes intentos de estudiar, en psicología, el desarrollo de la memoria como fenómeno social. Para dicho autor el estudio psicológico de la memoria estaba vinculado con la superación del enfoque de la psiquis sólo como función del cerebro. «Lo que se llaman fenómenos psíquicos —escribe— es un fenómeno del individuo íntegro, de todo el organismo, que depende tanto de sus manos y piernas cuanto del cerebro.» (3, t. II, p. 201.) Para Janet todo fenómeno psíquico se manifiesta infaliblemente en los movimientos, en las acciones del ser vivo y esta manifestación no es algo ajeno al fenómeno mismo, sino que entra en su naturaleza, constituye una de las características esenciales de lo psíquico. Desarrollando la teoría de la memoria en permanente polémica con los asociacionistas, Janet demuestra que la memoria no constituye la impresión y animación pasivas en la psiquis del hombre de las huellas de acontecimientos pasados, sino la actividad mnémica voluntaria del individuo, cuya manifestación en el curso del desarrollo de la humanidad estuvo ligada con la necesidad de las personas de colaborar estando separadas temporal y espacialmente.

La psicología experimental clásica examinaba la memoria como conservación. Pero con ello, según la profunda observación de Janet, anulaba el problema de la memoria, por cuanto

la conservación es una propiedad biológica general de toda la materia viva. Los problemas psicológicos de la memoria aparecen allí donde surge la acción humana, la necesidad de comunicación de las personas. «La memoria —escribe— es, ante todo, una función social», ella «representa una invención de la humanidad» (3, p. 221). Habiendo subrayado el enlace de la memoria humana con el concepto de tiempo, Janet señala las etapas de su génesis como «acción social que supera la ausencia».

A las etapas iniciales de desarrollo de la memoria en la historia de la sociedad y en la ontogénesis Janet refiere acciones tales como la espera, la búsqueda, la acción diferida, el encargo a cumplir. Liga con las formas desarrolladas de la memoria el relato, la descripción y la narración. Las investigaciones contemporáneas del desarrollo de la memoria en el niño confirman, en conjunto, las formas de las acciones mnémicas que Janet diferenció. Los experimentos demostraron la justeza de su tesis sobre el papel esencial de los encargos cada vez más complejos que los adultos dan al niño, la importancia de la capacidad para relatar en la formación de la memoria infantil, la significación de las preguntas del adulto en la organización de la acción de recordar (2; 10; 9).

Sin embargo, en los trabajos de Janet el cuadro de la génesis de las acciones mnémicas estaba separado del análisis del desarrollo que tienen la actividad objetual del hombre y sus relaciones con otras personas. La necesidad de desarrollo de las nuevas formas de memoria y la interrelación de todas las mencionadas están indicadas sólo en el plano teórico, de acuerdo con la idea del autor sobre el desarrollo de las formas psicológicas de lucha del hombre contra el tiempo, de complejización histórica de las capacidades de las personas para hacer que los objetos y fenómenos estén «presentes». Todo esto impide considerar culminado el intento de Janet por revelar la condicionalidad social de la memoria del hombre.

El enfoque histórico social de la naturaleza de la psiquis humana y la idea sobre la unidad genética y estructural de la actividad objetual-práctica y psíquica, consecuentemente elaborados por la psicología soviética (5), dan la base real para el estudio experimental profundo de la ontogénesis temprana de la memoria del hombre, comprendiendo sus formas genéticas como formas generadas por el desarrollo de la actividad objetual y la comunicación.

En este contexto lo que constituye una dificultad especial, durante el estudio del desarrollo de la memoria, no es la des-

cripción de las formas genéticas mismas con su secuencia y límites evolutivos, sino las condiciones de su generación, movimiento y sustitución, determinados por las contradicciones internas de la actividad misma del niño, considerada en el sistema de su colaboración con los circundantes.

El estado actual de la ciencia obliga a buscar la solución de los problemas de la ontogénesis de la memoria en la revelación de la derivación histórica concreta de cada una de las formas genéticas, su condicionalidad por determinadas características de todo el conjunto de interrelaciones entre el niño y el mundo. La investigación de las formas tempranas de la memoria —la recordación, la reproducción lógicas voluntarias— tiene ya datos suficientemente fundamentados, que ponen al descubierto su naturaleza social; en cambio, el problema de la determinación social de las formas primarias, iniciales de desarrollo de la memoria, tanto desde el punto de vista de sus funciones en la actividad del hombre como desde el punto de vista de su surgimiento y vías de desarrollo en el sistema de la actividad objetal-práctica, permanece poco elaborado.

En nuestra investigación se utilizó la siguiente definición de trabajo de la memoria. Las tareas de colaboración, de división de las acciones, de subordinación, que penetran todas las formas de actividad de las personas orientada a un fin, su carácter sistémico, más o menos mediatizado, supone una categoría especial de propiedades de la actividad humana —su regulación temporal y lógica— y una categoría especial de reguladores desde el punto de vista de las propiedades señaladas. El contenido de la memoria como función, generada por la actividad humana, es la organización temporal y posteriormente lógica del sistema de la actividad, la regulación del sistema de comportamiento en el tiempo en correspondencia con las tareas de la colaboración social.

La colaboración social y la actividad sistémica obligan al individuo a correlacionar permanentemente la actividad actual con las tareas resueltas en el pasado inmediato y remoto. La apropiación, por el niño, de las formas y medios de organización del sistema de actividad en el tiempo constituye el contenido del desarrollo de la memoria individual.

¿Cuáles son, en relación con ello, las formas iniciales del desarrollo de la memoria del hombre? ¿Cómo se manifiestan en la ontogénesis? ¿Cuál es la vía de su desarrollo ulterior hacia las formas voluntarias superiores? Para responder a estas preguntas fue necesario crear condiciones experimentales

especiales a fin de revelar aquellas estructuras en la actividad objetal-práctica del niño que definen las formas elementales de la memoria ligadas con la organización de la actividad en un sentido temporal. La situación experimental que responde a estos objetivos fue hallada en el área del aprendizaje de los niños ciegosordomudos.

Dos circunstancias determinaron la tarea de modelar la generación de las formas tempranas de memoria durante la enseñanza de niños ciegosordomudos: primero, que en ella se ha elaborado mucho un aspecto tan importante del análisis genético de la psiquis como lo es el sistema de la actividad objetal-práctica interrelacionado del niño y el adulto y la categoría de acción compartida como una de las formas de colaboración con los adultos en este sistema (7, 8). La estructuración y el análisis del sistema de actividad objetal-práctica interrelacionada del niño ciegosordomudo con el adulto constituyó el procedimiento metodológico central en la investigación del establecimiento de las formas iniciales de la memoria.

En segundo lugar, la situación de aprendizaje de los niños ciegosordomudos dio la posibilidad de seguir el proceso de desarrollo psíquico en forma extraordinariamente lenta y desplegada, desenmascarando y poniendo al descubierto los mecanismos (ocultos en los niños normales) de formación de la regulación psíquica. Ello se debe a que ni una sola acción objetal-práctica del niño ciegosordomudo aparece espontáneamente, sin una enseñanza especial. Su aparición y transformación están condicionadas por completo por la actividad del niño con el adulto. Además, en este proceso al comienzo no participan los reguladores verbales y simbólicos. Las primeras acciones del niño con objetos de uso cotidiano y los vínculos con los circundantes se forman sobre la base de la comunicación preverbal y presimbólica objetal-situacional con el adulto (1). La formación de la acción objetal en condiciones de comunicación situacional directa presentaba interés para revelar el principio de formación de los momentos más tempranos en el desarrollo inicial de la función mnémica.

En la investigación se resolvieron dos tareas. La primera consistió en individualizar, en el proceso de formación de la actividad objetal-práctica conjunta del niño con el adulto, aquellas estructuras que constituyen las formas elementales de memoria como función de la actividad objetal, ligada con la organización de ésta en el tiempo. La segunda tarea consistió en el análisis de las formas iniciales de la memoria en el sistema de la actividad en desarrollo del individuo, es decir, a medida

que se forma no sólo la actividad objetal-práctica, sino también la simbólica (juego) y de estudio sobre la base del lenguaje gestual y verbal (dactilar). Fue importante poner de relieve la tendencia rectora en el desarrollo de la memoria desde las formas elementales a las verbales más complejas, a medida que se van formando los actos diversos y complejizados del comportamiento del niño.

Antes de examinar los datos concretos de la investigación expondremos los principios fundamentales aplicados para analizar el proceso de desarrollo de la memoria y describiremos el cuadro general de la génesis de sus formas tempranas que hemos obtenido. Nosotros consideramos el desarrollo de la memoria como un proceso específico de desarrollo de la psiquis humana, que no coincide con la **producción** de la experiencia del sujeto y que por ello no se reduce a la acumulación y conservación de ésta, sino que responde a tareas especiales de **reproducción** de la experiencia. El desarrollo de la memoria no es un proceso paulatino en el que aumenta el volumen y se prolonga la conservación de la experiencia del sujeto; este proceso está ligado con los cambios cualitativos del sujeto de la experiencia, con el cambio de su capacidad para **organizar el plan actual de comportamiento considerando las tareas resueltas en el pasado y a resolver en el futuro.**

Teniendo como base de la investigación tal representación del desarrollo de la memoria, obtuvimos datos sobre **tres niveles cualitativamente diferentes de su funcionamiento** en la ontogénesis temprana. Los cambios de los niveles de funcionamiento de la memoria están condicionados por los cambios y las complicaciones del **sistema** de actos del comportamiento, cambios y complicaciones que llevan a la modificación de las **formas de organización temporal del comportamiento**, comenzando desde la forma visual-activa de organización del orden o secuencia de actos del comportamiento (inseparable de estos mismos actos) y terminando con los esquemas ideales internos de regulación de la conducta actual, relativamente independientes de las formas externas de comportamiento. El nivel más alto de funcionamiento de la memoria en la ontogénesis temprana está dado por el pasaje del plano externo al interno de regulación de las relaciones temporales de la conducta actual lo que, a su vez, constituye la **condición interna** del desarrollo y de la complejización del **sistema** mismo del comportamiento.

En las etapas más tempranas de desarrollo de la memoria aparecen las formas iniciales de organización temporal del plan actual de las acciones, ligadas indisolublemente con las acciones

objetal-prácticas del niño. La peculiaridad de la ontogénesis temprana de la memoria consiste en la constitución de las formas visual-activas de **organización del orden, de la secuencia de los actos del comportamiento** tan fundidos con el sistema de la conducta actual que el cambio de las condiciones de vida del niño, de las situaciones habituales de comunicación lleva a una marcada alteración de los actos ya formados, a la imposibilidad de su funcionamiento y reproducción normales.

Pudimos individualizar **tres etapas de pasaje**, que conforman el contenido de este **nivel inicial** de funcionamiento de la memoria en la ontogénesis temprana. Cada una de estas etapas pone al descubierto cómo se va formando la regulación de la organización temporal en el sistema complejizado de actos comportamentales: de la regulación de **acciones aisladas** (en relación con la división de sus operaciones iniciales, finales, intermedias) a la regulación del orden de realización de un **sistema de acciones** y, finalmente, del **sistema de la actividad** en el curso del régimen regular del día. Estas son formas de pasaje que preceden a la aparición de un segundo nivel, cualitativamente nuevo, de funcionamiento de la memoria; distinguimos como formación central el esquema jerarquizado del orden de las acciones que asegura el cumplimiento del régimen diario, semanal. El **régimen diario**, asimilado por el niño, indica la aparición de un esquema interno del orden en que deben realizarse las formas comportamentales externas. Este esquema garantiza la correlación de cada acto de comportamiento con todo el sistema de tareas a realizar durante el día; es decir, este esquema ideal permite tener en cuenta lo pasado y realiza los requerimientos del futuro en cada acción actual del niño. Sin embargo, la peculiaridad de la forma de la memoria, ligada con el **cumplimiento inicial**, por el niño, del **régimen diario, semanal** es que los esquemas ideales del orden de las acciones son inseparables de las acciones realizadas y de su designación gestual y verbal. Pero hay que considerar la aparición de esta formación como un momento nodal del desarrollo temprano de la memoria, porque sólo sobre su base pueden formarse los esquemas ideales conscientes de organización temporal del comportamiento, relativamente abstraídos del plano de las acciones externas actuales.

El material obtenido también permite separar dos **etapas de tránsito en el segundo nivel** de funcionamiento de la memoria, ligado con la formación de la **regulación interna de las relaciones temporales** de la conducta actual, sobre la base del dominio (con ayuda de gestos y palabras dáciles) de los esquemas

temporales categoriales. En dichas etapas se pueden observar las posibilidades, cualitativamente nuevas, que adquiere el niño para controlar el plan actual del comportamiento; estas posibilidades implican cumplir acciones diferidas, aceptar y realizar encargos verbales complejos, finalizar acciones interrumpidas, etc.

Finalmente, se obtuvieron datos referidos a la **primera etapa del tercer nivel**, cualitativamente nuevo, de funcionamiento de la memoria, ligado con la complejización ulterior del sistema de comportamiento y con la **formación de la organización temporal de la actividad propiamente verbal del niño** (y no sólo con la regulación de relaciones temporales de las formas externas, objetal-prácticas de conducta). En esta etapa se observa la aparición de la posibilidad de reproducción verbal (relato en voz alta sobre un acontecimiento pasado, sobre la conducta propia, reproducción de textos leídos) relacionada con la formación desplegada de los planos internos del orden en que se realizará la expresión verbal sobre la base de la utilización de formas externamente organizadas del comportamiento objetal cotidiano.

A continuación se expone el material concreto de la investigación, que pone al descubierto algunas condiciones esenciales para la formación de los tres niveles, cualitativamente diferentes, de funcionamiento de la memoria en la ontogénesis temprana; dicho material permite fijar la peculiaridad de cada una de las seis etapas de tránsito, individualizadas en los diferentes niveles de funcionamiento.

La investigación se realizó en la escuela para niños ciegos-sordomudos de la ciudad de Zagorsk y comprendió el estudio clínico de tres grupos de niños ciegos-sordomudos; el método incluyó observaciones de cada niño y de todo el grupo en la vida cotidiana y en las clases, a lo largo de dos años. Además, se utilizaron las observaciones y los registros diarios de los educadores, se realizaron experimentos individuales de diagnóstico y enseñanza.

Los grupos de niños de distinta edad fueron diferenciados por el estado de la actividad objetal-práctica y los medios de comunicación que ellos utilizaban. En el primer grupo (seis niños), el medio dominante de comunicación con los circundantes era la comunicación objetal-situacional, pregestual. Cada niño presentaba un distinto nivel de desarrollo de la actividad objetal-práctica, pero era común a todos el que la conducta objetal cotidiana integral no se había formado en ellos. Se observaron algunos elementos de la acción de valerse por

sí mismo o bien acciones más complejas que servían para satisfacer una u otra necesidad del niño. Pero existía aún un **sistema** de comportamiento objetal.

En el segundo grupo (cinco niños), el medio dominante de comunicación eran los gestos. La formación del lenguaje dátil sólo comenzaba. En todos los niños se había formado el sistema de comportamiento objetal cotidiano ligado con la posibilidad de valerse por sí mismo. Todos los pequeños se preparaban para el aprendizaje escolar.

En el tercer grupo (nueve niños), se utilizaba predominantemente en la comunicación el lenguaje verbal dátil. Los niños leían y escribían con ayuda del alfabeto Braille. Estudiaban siguiendo el programa de la escuela primaria. En ellos se había formado no sólo el comportamiento cotidiano, sino también ciertas formas de trabajo colectivo socialmente útil (guardia en el comedor, en el aula).

La condición para que el niño pudiera asimilar las formas iniciales de organización temporal del comportamiento propio fue el sistema de acciones, compartidas con el adulto, para valerse por sí mismo y la consiguiente transformación de las formas de colaboración con los circundantes. En los niños del primer grupo se observó la formación de las tres primeras etapas de desarrollo de la memoria, vinculadas con la asimilación inicial de las formas de organización temporal del comportamiento: 1) secuencia de las operaciones de una acción objetal aislada; 2) secuencia de las acciones que forman un sistema en la situación de satisfacer algunas necesidades (comida, sueño, higiene, paseos, etc.); 3) secuencia de las actividades en el sistema de régimen regulado diario.

Examinemos cómo el niño asimilaba involuntariamente la secuencia de operaciones en la acción elemental de valerse por sí mismo. Para que ello ocurriera hubo que formar con anticipación una peculiar estructura de la actividad compartida entre el adulto y el niño, pasar de la situación en la que el **adulto atiende al niño a la acción conjunta en la que cada uno cumple su parte** (8, p. 89). En la situación de acción compartida, el adulto plantea y cumple con el niño todo el conjunto de operaciones de la acción de una determinada secuencia, indispensable para lograr el resultado. La inclusión del niño en la acción conjunta pasa por una serie de fases. Al principio se elimina la resistencia y pasividad del pequeño durante la realización de toda la acción. En él aparece la **preparación** a realizar algunas operaciones, la que se manifiesta claramente en forma de espera, si el adulto interrumpe la acción que estaba

realizando. Más adelante se forma la fase de actividad de señal del niño dentro de una operación aislada. Primero toma parte pasiva en la operación que el adulto comienza y termina; luego, el mismo niño **termina** la operación. El comenzarla con el adulto se convierte para el pequeño en señal de determinados movimientos ejecutivos que llevan al resultado. Así el pequeño asimila el cumplimiento de toda la operación y luego de todo el conjunto de operaciones. De esta forma incluso la asimilación de una operación aislada exige la especial diferenciación de su inicio y su terminación.

Las observaciones y experimentos mostraron que es indispensable plantear, como tarea especial, la asimilación de las operaciones, la que incluye la separación de éstas en iniciales, terminales e intermedias; de otra manera el niño no podrá cumplir autónomamente la acción en forma completa: la comenzará, pero no la terminará; realizará la operación final, salteando los momentos internos intermedios o cambiará el orden de las operaciones.

Así, durante la formación de hábitos higiénicos en los niños del primer grupo se pudo observar el proceso desplegado de asimilación de la secuencia de operaciones en la composición de la acción. D. se lava las manos junto con la educadora, cumpliendo todas las operaciones, incluso las más difíciles: tomar el jabón, enjabonarse las manos, colocar el jabón en el anaquel, enjuagarse las manos. Pero en esta situación cumple en forma autónoma sólo las operaciones iniciales y finales: abre el grifo, pone las manos bajo el chorro de agua, se seca las manos con la toalla. Se necesitaron ejercitaciones especiales para incluir en la acción todas las operaciones con el jabón que habían sido salteadas. El niño no las cumplía no porque no las hubiera asimilado técnicamente, sino porque no regulaba la secuencia de todas las operaciones de la acción, sobre la base de la anticipación mental del orden, al no poseer el cronotopo¹ interno de la acción.

Es importante señalar que la secuencia de realización de las operaciones no se formó como resultado del simple reforzamiento del orden invariable reiteradamente repetido de las operaciones, sino como resultado de la diferenciación del orden de las operaciones. La diferenciación interna del orden tuvo

¹ Empleamos el concepto de cronotopo, utilizado por primera vez por M. Bajtín en 1937 en el área de las investigaciones humanísticas, para designar el modelo interno de organización espacio-temporal que refleja el orden de las operaciones y acciones externas del niño o bien el orden de sus representaciones mentales y el proceso regulativo de su actualización.

lugar según el mecanismo de formación de la operación de señalización, la que sirvió de refuerzo especial para regular la serie de operaciones de la acción.

La tarea de diferenciar el orden de los actos del comportamiento se vuelve aún más importante durante la formación, en los niños ciegosordomudos, de todo el *sistema de acciones* ligado a la satisfacción de algunas necesidades, que constituye el sistema de acciones instrumentales cotidianas complejas. Por ejemplo, el acto de alimentarse incluye una larga secuencia de acciones separadas: lavarse antes de la comida, comer utilizando diferentes objetos, lavarse las manos luego de comer. El niño separa el cronotopo del sistema de acciones porque permanentemente le plantean la tarea de *encontrar la secuencia* de todas las acciones. La diferenciación del orden forma un eslabón en el logro del resultado, conocido y atractivo para el niño, un momento que precede a este resultado.

La secuencia de las operaciones que integran la acción y de las acciones mismas, dada al niño y que se forma en él, le enseña *prácticamente* a anticipar el futuro inmediato. De esta manera, las etapas iniciales del desarrollo de la memoria, ligadas con la organización de la secuencia de operaciones y acciones, representan formas peculiares de regulación visual-en actos del comportamiento, determinada por el futuro.

Una forma más compleja de tal organización interna está representada en el *régimen*, sistema de actividades que abarcan una extensión temporal grande (un día, una semana). Los esquemas de la secuencia de acciones a escala de todo un día caracterizaron la conducta de algunos niños del primer grupo y de todos los pequeños del segundo grupo. La aparición de tal organización del sistema de comportamiento estuvo condicionada por la transformación ulterior de las formas de colaboración entre el adulto y el niño. En lugar de la acción compartida y de la comunicación objetal-situacional los niños comienzan a realizar en forma autónoma acciones designadas con gestos.

La diferenciación y la designación en el gesto de las acciones del niño permitió construir y regular desde afuera un sistema más complejo de conducta. En este sistema las señales de la secuencia de actividades aisladas fueron el gesto «fin» y el que designa la correspondiente acción posterior. Antes de cualquier actividad la educadora hace un gesto, por ejemplo, el correspondiente a «comida»: los niños van al comedor y se sientan en sus lugares; «dormir», y ellos se dirigen al dormitorio, ponen en orden las camas y se acuestan.

En los primeros momentos de formación del régimen, como sistema de organización de la conducta en correspondencia con las tareas que se deben cumplir próximamente, hubo que dar a los niños el gesto «fin» luego de cada actividad y el gesto que simboliza otra actividad, antes de iniciar la siguiente. Luego el gesto «fin» fue utilizado cada vez menos por la educadora, pero la designación de cada acción siguiente siguió siendo necesaria. A medida que se formaba el cronotopo de este modelo interno de la secuencia de actos aislados del comportamiento, mediatizado por el propio lenguaje gestual del niño, se pudo pasar a una nueva etapa de regulación del régimen cotidiano.

En esta etapa el adulto, a la mañana, mostraba a los pequeños qué harían durante todo el día. Y esta indicación gestual fue suficiente para que los niños pudieran, de manera autónoma, regular la secuencia de acciones en el curso del día y reproducir a tiempo las acciones necesarias. Si se había dicho que luego de la merienda los niños saldrían de paseo y se columpiarían, ellos se dirigían directamente desde el salón comedor al guardarropas, se vestían y esperaban que la educadora les diera permiso para salir al patio. Una vez allí corrían inmediatamente a los columpios.

La formación del régimen, ligado a la aparición del esquema interno ideal de la secuencia de acciones propias, inseparable de la designación gestual y táctil de las acciones futuras, crea en los niños lo que habitualmente se llama conducta organizada. En cada acto de comportamiento aparece la anticipación de las tareas y acciones futuras. Antes de iniciar una nueva tarea, el niño indica con un gesto qué hará al comienzo, qué hará luego. Luego de cumplir la tarea que le dio la educadora, el pequeño indica que ha terminado con el gesto «fin».

La posibilidad de tal regulación anticipatoria del orden de la conducta, la permanente preparación para realizar determinadas acciones a escala del régimen cotidiano asimilado se efectúa con ayuda del modelo interno de la secuencia de actos del comportamiento. El desarrollo de este modelo lleva a la jerarquización de los niveles en la regulación de las diferentes unidades del comportamiento: de las operaciones dentro del sistema de una acción, de las acciones dentro del sistema de una actividad. La jerarquización de los niveles de regulación del comportamiento permite al niño desplegar, en la correspondiente situación, cualquier acto de comportamiento sin estímulos ni apoyos externos y asegura un alto nivel de preparación para cumplir las tareas siguientes.

La aparición del modelo interno de la secuencia de actos en el sistema del comportamiento, que se apoya en la designación gestual desplegada de las acciones futuras y de las ya realizadas, permite pasar a la solución de tareas ligadas con la formación de la tercera etapa, cualitativamente nueva, en el desarrollo de las formas iniciales de la memoria. Precisamente en esta etapa el pequeño puede cumplir encargos, terminar acciones interrumpidas; esta posibilidad está relacionada con la paulatina abstracción de la organización interna del orden comportamental con respecto al plano de la conducta externa. Los niños del segundo grupo cumplían con gusto encargos simples del adulto, por ejemplo, «trae las tijeras». El pequeño iba a otra habitación, encontraba el objeto requerido, lo traía y volvía a sus ocupaciones. Es necesario advertir que si al comienzo sólo la educadora daba los encargos, luego los mismos niños comenzaron a hacerse pedidos unos a otros. Estas acciones prepararon el paso siguiente, ligado con el desarrollo del plano interior de regulación de la conducta, en el que el niño puede ya terminar la acción interrumpida.

El surgimiento de los procedimientos internos de organización del orden, que garantizan la regulación en varios niveles de los actos de comportamiento, estuvo ligado también con el proceso de formación y el desarrollo, en los pequeños ciegos-sordomudos, de actividades simbólicas tan complejas por su estructura como el modelado de objetos y el juego temático. Este último no exige el cumplimiento de una simple secuencia de acciones con los objetos de juego, sino la subordinación de operaciones, diferentes por su complejidad, en el sistema del tema interpretado y la división de las funciones entre los participantes del juego. En los niños del segundo grupo hacia el final del período que hemos observado ya existía el juego temático aunque en forma elemental; más bien se trataba del relato dramatizado de algún acontecimiento de la vida de los niños. En una oportunidad observamos lo siguiente. Los pequeños habían realizado poco antes una excursión a la fábrica de juguetes. La educadora les había relatado previamente el paseo que realizarían. Luego de la excursión, los niños «hablaron» mucho sobre ella y, posteriormente, surgió el juego «a la fábrica». Representaron los acontecimientos en la misma secuencia en que los habían observado. La niña S. acercó dos sillas y se sentó «al torno»; otra le trajo diversos objetos: los «detalles» del futuro artículo. Si S. necesitaba algo, pedía que se lo trajeran y sus encargos eran cumplidos. S. «hizo» una muñeca, la entregó a otra niña que la colocó

en una caja, o sea «la empacó». Luego los pequeños barrieron el piso, limpiaron «el torno», etc.

Tal dramatización reproductiva de lo visto, claro, confirma la existencia de una forma bastante compleja de regulación interna del orden en el sistema integral del comportamiento. Sin embargo, en el período inicial, en los niños del segundo grupo la reproducción ligada a la organización temporal interna aún es inseparable de las acciones y situaciones objetales realizadas de manera inmediata. Ella es aún una forma objetal-práctica de organización del comportamiento propio. Por eso la conducta ligada con tal etapa del desarrollo de la memoria está determinada por el pasado y el futuro *inmediatos*. En su mayor parte, este futuro ya es conocido y ya ha sido vivido. Sólo cuando los pequeños lograron un dominio más amplio del lenguaje fue posible observar el pasaje a la siguiente etapa de regulación del sistema del comportamiento propio. En esta etapa el modelo interno, que fija las acciones sucesivas, se abstrae de la actividad inmediata del niño y la secuencia es diferenciada como tal. Los esquemas del orden se fijan en la palabra. El niño aprende a construir conscientemente el orden de las acciones. La diferenciación y generalización verbal de las acciones siguientes y la formación del plano verbal de la regulación de la *secuencia* fueron tareas difíciles y ocuparon un gran período en el aprendizaje del segundo y tercer grupo de niños. Estas tareas se resolvieron, en primer lugar, con ayuda de la asimilación del sistema de categorías temporales (primero—luego, hace mucho—pronto, ayer—mañana, mañana—tarde, día—noche, etc.); en segundo lugar, con ayuda del cambio de las formas en que los niños colaboran entre sí en el sistema de actividad colectiva.

Las formas colectivas de actividad crearon por primera vez las condiciones y la necesidad de estructurar cronotopos más complejos, exigieron la asimilación de nuevas categorías temporales. Así, los niños pudieron asimilar los conceptos de «mañana» y «ayer» sólo en el sistema de exigencias presentadas en una forma nueva de actividad, como es la guardia. La asimilación de la relatividad de las categorías temporales constituyó una gran dificultad para los niños: el mismo lapso temporal se designa de manera diferente (ayer, hoy, mañana). Dominar el orden, la sucesión de las guardias fue una de las condiciones para aclarar la relatividad de los significados de estos conceptos temporales. Los niños conocían las obligaciones de los que están de guardia. Para fijar y designar el orden de las guardias, en los grupos se colgó la tabla siguiente:

¿Quién está de guardia?		
Ayer	Hoy	Mañana
Lena	Lina	Lena

Los conceptos «mañana», «tarde», «noche» diferenciaban el tiempo global de la jornada. También fueron correlacionados con actos del comportamiento de los pequeños y con la conducta de los circundantes. A los niños se les decía: «Se despertaron, se levantaron, se vistieron, pusieron en orden las camas, se lavaron: es la mañana; estudiaron, almorzaron, pasearon: es el día; leyeron un libro: es la tarde; durmieron: es la noche». Con ayuda de un calendario de mesa especial, la conducta de los niños en el sistema del régimen semanal y mensual comenzó a bosquejarse en relación con los días de la semana y con los meses. El nombre de cada día de la semana se relacionó con algún acontecimiento que ocurre según el régimen en ese día. Por ejemplo, el domingo no se estudia; el sábado cambian la ropa de cama; el miércoles se hace cultura física, etc.

Hay que señalar que sólo el sistema bien asimilado de comportamiento y la regulación autónoma por el niño de la secuencia de acciones y de lapsos determinados permitió introducir y construir el correspondiente sistema de categorías temporales. Este sistema categorial sustituyó y presentó al niño el *orden* conocido, asimilado de comportamiento. Primero se asimilaban las categorías más generales, que individualizan las relaciones temporales (primero—luego, ahora—después, hace tiempo—pronto). Luego las más concretas, que permiten sistematizar y jerarquizar el orden de las acciones propias en relación con todos los intervalos temporales (ayer—hoy, mañana, días de la semana, meses). En este sentido es característico que la secuencia misma en el dominio de las categorías temporales se correspondía con el grado de dominio y de sistematización de los diferentes tipos de actividad a una u otra escala de la extensión temporal. Así, el concepto «año» y «hora» aún no eran accesibles a los niños, sólo se preparaban las condiciones para su introducción. En ellos el régimen de la vida escolar y de la actividad de estudio sistemática sólo comenzaba a formarse, y únicamente como resultado de su asimilación e, incluso, luego de la introducción de las medidas cuantitativas de tiempo fue posible incorporar las designaciones temporales correspondientes.

Cómo se asimilaban las categorías temporales aclara, en parte, para qué se asimilan. Al principio sus funciones consistían en la objetivización verbal del orden de los actos comportamentales. Estas designaciones verbales permitieron a los niños de este grupo no sólo determinar y controlar en el plano interno el orden de la conducta actual, sino también correlacionarla con el pasado y el futuro inmediato. También esta correlación debió ser formada. A este fin sirvió la descripción verbal. Pierre Janet veía en el relato y, en especial al inicio, en el relato descriptivo, un peldaño esencial en el desarrollo de la memoria del hombre.

La formación de la capacidad para describir apareció en el período en que los niños aprendieron a designar su conducta actual con ayuda de la simple expresión dátil: «Juego», «Voy». Luego siguió la designación de la sucesión de acciones: «Lena duerme. Lena tomó el libro. Lena lee». Posteriormente siguió la descripción del día en forma coherente. Así, por ejemplo, transcurrió una de las lecciones:

Educadora — ¿Qué hizo Lena a la mañana?

Lena — A la mañana Lena se levantó y se lavó.

Educadora — ¿Qué hizo Lena durante el día?

Lena — Durante el día Lena paseó en trineo.

Educadora — ¿Qué otra cosa hizo Lena durante el día?

Lena — Lena jugó.

Educadora — ¿Y qué hizo Lena a la noche?

Lena — Lena durmió.

Como resultado de un complejo trabajo se formó el plano mental del comportamiento propio y los mismos niños pudieron formularlo.

La aparición del relato descriptivo señaló el comienzo del pasaje a un nivel cualitativamente nuevo de funcionamiento de la memoria, que supone la formación especial de la regulación interna del orden de las acciones propiamente verbales. En el tercer grupo de pequeños pudimos observar sólo la etapa inicial de establecimiento de esta regulación en dos niñas. Al comienzo se formó la reproducción verbal del acontecimiento pasado, bien conocido. La organización de la reproducción verbal exigió la diferenciación explícita de un nuevo cronotopo: del orden de las expresiones verbales sobre la base de la dramatización externa de los acontecimientos con apoyo en la representación gráfica (las niñas tenían una vista muy débil). Se tomaron tarjetas con dibujos de objetos bien conocidos y las niñas realizaron con ellos toda la secuencia de acciones ya conocidas, describiéndolas al mismo tiempo verbalmente. Sólo

luego de esta etapa pudieron describir los acontecimientos pasados de sus vidas. Al comienzo tales descripciones se referían a acontecimientos poco frecuentes e inusuales. Luego de una excursión a Moscú, las niñas, junto con la educadora, hicieron dibujos y con ayuda de tales apoyos auxiliares pudieron describir la excursión. Primero lo hicieron en forma dátil, utilizando los dibujos, y luego reprodujeron toda la secuencia de acontecimientos sin los dibujos. Al finalizar el período que observamos, los niños ya podían reproducir verbalmente determinados acontecimientos de su pasado próximo. Por ejemplo, cuando le preguntaron a Lena, una semana después del suceso, qué hizo durante la fiesta, ella relató que paseó por la calle, con globos de diferentes colores en la mano, que en la calle había muchas banderas y flores. Lena iba al lado de la educadora. Esta tenía un hermoso vestido. Lena llevaba en la cabeza una cinta nueva.

La proyección verbal de la conducta futura se formó en los niños posteriormente y significó una dificultad mayor que la reproducción verbal del pasado. Una y otra exigían el dominio de nuevos medios, las formas temporales de los verbos y se apoyaba en el dominio de la gramática y de la sintaxis del idioma. El dominio del sistema de la presentación idiomática de las relaciones temporales constituyó una de las condiciones para la nueva etapa de desarrollo de la memoria, ligada con la formación de la regulación interna de las elocuciones. En esta etapa también surge por primera vez en los niños la regulación consciente del comportamiento actual objetivo-práctico en relación con las acciones pasadas y futuras. Por primera vez aparece la reproducción verbal del propio pasado y la proyección del comportamiento futuro. El régimen diario se vuelve consciente.

Sin embargo, las posibilidades de reproducción verbal de su comportamiento y la aparición de la proyección consciente del orden de las acciones en el futuro no significa, de ninguna manera, que los niños estén completamente preparados para reproducir el lenguaje mismo. El relato de acciones propias y de un texto son procesos diferentes por sus mecanismos. El relato de un texto, incluso del que describe acontecimientos bien conocidos, se organiza de manera peculiar. Para los pequeños del tercer grupo se pudieron formular tareas especiales con el objeto de formar la *regulación del orden de la acción verbal misma*, es decir, fue necesario estructurar el mecanismo que asegura la reproducción de la forma verbal de comunicación.

Se hizo necesario desplegar el proceso de formación del orden de la elocución. Los primeros textos para el relato debieron construirse a partir de oraciones simples. Todas las palabras del texto tenían que ser no sólo conocidas por el niño, sino también encontrarse en su vocabulario activo. El relato debía describir acontecimientos cercanos y comprensibles y no incluir más de un episodio. Pero tampoco así los niños pudieron recordar y reproducir los textos verbales más sencillos hasta no tener materialmente explicitado el plan de organización interna del orden de la elocución. Para corroborar esta afirmación transcribiremos el siguiente hecho.

En dos niñas se había formado el lenguaje sonoro y ya hablaban con los adultos en voz alta. La maestra decidió enseñar a una de ellas, Lena, una pequeña poesía para que la recitara en una fiesta escolar.

Lena pronunciaba bien todas las palabras de las seis estrofas. La educadora trabajó con la niña durante 10 días; cada día ésta leía varias veces la pequeña poesía. Pero pasaba el tiempo y Lena no lograba aprenderla, aunque tenía muchos deseos de actuar en la fiesta.

Nosotros organizamos la memorización de otra manera, no inmediatamente en voz alta, sino al comienzo en forma dátil. Además la niña no leía simplemente en forma dátil, sino que acompañaba la lectura con el señalamiento de las acciones, ayudándose con juguetes.

Luego de la primera prueba de dramatización de los episodios del pequeño poema, la niña lo reprodujo correctamente en lenguaje dátil y luego oral, empleando para todos estos pasos de actualización 15 minutos.

De esta forma, la reproducción del texto en el lenguaje oral es el resultado de una organización escalonada de la elocución: al comienzo, en el nivel de las representaciones en imágenes directas sobre el contenido de la elocución, que se organizan con ayuda de la dramatización externamente desplegada objetual-situacional; luego, en el nivel de la organización del orden de las palabras en el lenguaje dátil y, finalmente, es posible el orden de las palabras en forma de lenguaje oral. La niña no pudo hacer autónomamente todos estos pasajes. La organización interna del orden de la elocución verbal es aún aquí la *proyección directa* de la organización externa del contenido del texto y sin tales apoyos visuales-en actos no puede surgir ni existir.

Con la asimilación posterior del lenguaje verbal y de los medios de su generación está ligado el desarrollo ulterior

de la función mnémica de la actividad humana, que va de la diferenciación del orden cronológico a la del orden lógico, de la cronología a la lógica y, más adelante, a su unidad. El estudio de estos tránsitos debe ser objeto de una investigación especial.

Los datos citados ponen al descubierto la diversidad de los pasajes que constituyen el proceso de establecimiento de los niveles, cualitativamente diferentes, de funcionamiento de la memoria involuntaria cotidiana en la enseñanza de niños ciegosordomudos. Cada una de estas formas de pasaje representa un peldaño en la interiorización de los medios de acción que permiten al niño organizar su experiencia en relaciones temporales. Uno u otro nivel de interiorización de los procedimientos de regulación temporal del comportamiento determina la peculiaridad estructural de las formas genéticamente diferentes de la memoria y garantiza un determinado grado de realización, en la conducta actual del niño, de los objetivos y tareas que debe cumplir.

El pasaje a formas genéticamente nuevas de la memoria, tanto dentro de cada nivel de funcionamiento como de un nivel a otro, no ocurre en forma espontánea. El proceso de desarrollo de la memoria es posible sólo en presencia de condiciones especiales de enseñanza que aseguran la formación de una nueva estructura de los procesos de la memoria.

El desarrollo de todas las formas de memoria señaladas tiene lugar en la actividad que el niño realiza conjuntamente con los adultos y con otros niños y está provocado por los requerimientos de la regulación social de su comportamiento. Cada una de las etapas del desarrollo de la memoria corresponde a un determinado peldaño en la organización social del comportamiento del niño. Y cada una de las etapas continúa una línea: la organización del sistema de las acciones propias del niño, determinadas por el futuro.

Bibliografía

1. V. Bogdánova. *El desarrollo de las formas iniciales de la memoria en la actividad objetual-práctica de los niños ciegosordomudos. — Investigaciones psicológicas*. Fasc.6, Ed. de la Univ. de Moscú, 1974.
2. Z. Istómina. *El desarrollo de la memoria voluntaria en la edad preescolar. — Boletín de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR*, Fasc.14, Moscú, 1948.
3. P. Janet. *L'évolution de la mémoire et de la notion du temps*, Paris, 1928.
4. A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, Ed. Misl, 1965.

5. A. Leóntiev. *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, Ed. Politizdat, 1975.
6. V. Liáudis. *La memoria en el proceso de desarrollo*, Moscú, Ed. de la Univ. de Moscú, 1976.
7. V. Liáudis, A. Mescherikov. *La enseñanza de niños ciegosordomudos como método experimental de la psicología pedagógica. —VI reunión científica de defectología*, Moscú, 1971.
8. A. Mescherikov. *Los niños ciegosordomudos*, Moscú, Ed. Pedagógica, 1974.
9. J. Piaget, B. Inhelder. *Mémoire et intelligence*. Paris, 1968.
10. A. Smirnov. *Problemas de psicología de la memoria*, Moscú. Ed. Prosveshenie, 1966.
11. L. Vigotski. *Investigaciones psicológicas escogidas*. Moscú, Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1956.
12. A. Zaporózhets. *El papel de Vigotski en la elaboración de los problemas de la percepción. —Cuestiones de psicología*, 1966, № 6.
13. P. Zínchenko. *La memorización involuntaria*, Moscú, 1961.

IV Parte:

LA PERSONALIDAD Y LA COMUNICACION

A. Zaporózhets

IMPORTANCIA DE LOS PERIODOS INICIALES DE LA VIDA EN LA FORMACION DE LA PERSONALIDAD INFANTIL*

En la actualidad, la atención de psicólogos, filósofos, morfólogos, genetistas, etc. está dirigida a la edad preescolar, por cuanto la experiencia pedagógica y múltiples investigaciones testimonian que en los niños de esta edad existen enormes reservas psicofisiológicas y que en los años preescolares, en presencia de condiciones favorables de vida y educación, se desarrollan intensamente diferentes capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, comienzan a formarse las primeras ideas, sentimientos y hábitos morales, los rasgos del carácter. N. Krúpskaia y A. Makárenko señalaron que en la edad preescolar se ponen los fundamentos de la futura personalidad y de cómo se realice en esta edad la educación del niño depende mucho su futuro.

En el pasado los representantes de la psicología infantil caracterizaban al niño pequeño predominantemente desde un punto de vista negativo, dirigiendo la atención a lo que para él es inaccesible en comparación con el adulto, señalando la limitación de su experiencia, la insuficiencia de sus conocimientos, la ausencia de la capacidad para pensar lógicamente, de dirigir de manera voluntaria su comportamiento, etc. Ahora se observa la tendencia contraria y muchos investigadores afirman que en la edad preescolar culmina, en lo fundamental, el desarrollo de las más importantes capacidades humanas (Bloom, 1964; Evans, 1971), infravalorando evidentemente el papel de los siguientes estadios de la infancia y la juventud en la formación de la personalidad.

El análisis de la literatura psicológica mundial muestra que la significación de la infancia preescolar es comprendida de manera muy diferente por los representantes de las tendencias psicológicas de Europa Occidental y Norteamérica; en una serie de casos observamos una falsa interpretación idealista o groseramente mecanicista.

**El principio del desarrollo en psicología*. Bajo la red. de L. Antsíferova. Moscú, Naúka, 1978, p. 243-267.

A pesar de todas las diferencias, en estas corrientes se observa un enfoque común, antigénico, antihistórico del problema. Las transformaciones psíquicas que ocurren durante la infancia son reducidas al descubrimiento de propiedades ya inherentes al niño desde el nacimiento, a la desaparición de sus tendencias biológicas o, finalmente, a la acumulación mecánica de conocimientos y habilidades. Con ello se ignora la dialéctica del desarrollo psíquico del niño, en cuyo curso y a lo largo de los períodos evolutivos, que se suceden unos a otros, se forman nuevas estructuras psíquicas, cualitativamente específicas. Sin tener en cuenta esta dialéctica no se pueden resolver los problemas relativos a la importancia de la infancia, en general, y de sus períodos tempranos, en particular, para la formación de la personalidad humana.

Uno de los principales problemas de la psicología infantil es el de las fuerzas motrices y las causas del desarrollo del niño. En contraposición a las concepciones biológicas, ampliamente difundidas en EE.UU. y en Europa Occidental, en la psicología soviética L. Vigotski (1934), A. Leóntiev (1947), S. Rubinstein (1946) plantearon la tesis sobre el papel decisivo, en el desarrollo psíquico del niño, de las condiciones de vida y educación en las que transcurre la asimilación de la experiencia social, la que lleva no sólo a la acumulación de un determinado conjunto de conocimientos y habilidades, sino también a la formación de las cualidades y capacidades espirituales específicamente humanas.

La educación preescolar pública adquirió en la URSS un desarrollo extraordinariamente amplio. El sistema soviético de educación preescolar, cuyas bases fueron puestas por N. Krúpskaia (1959) y A. Makárenko (1946), se diferencia esencialmente del así llamado sistema de «educación libre», popularizado en una serie de países de Europa Occidental y en los EE.UU., cuyos partidarios se basan en una concepción falsa de la espontaneidad del desarrollo infantil; ellos están en contra de la influencia pedagógica sistemática sobre los niños y proponen crear sólo las condiciones externamente favorables para el «autodescubrimiento», para la «auto-expresión» de las capacidades espirituales que aparentemente serían inherentes al niño desde el nacimiento.

En contraposición a esto y en correspondencia con las tesis planteadas en la pedagogía y psicología soviéticas, en nuestros jardines de infantes se realiza la labor educativa y de enseñanza sistemática sobre la base de un programa único científicamente fundado, labor dirigida a enseñar a los niños los conocimientos

y habilidades elementales, a desarrollar sus capacidades, a formar las cualidades morales de la personalidad infantil. El sistema de educación preescolar vigente en la Unión Soviética es muy eficaz desde el punto de vista pedagógico. Como mostraron estudios masivos, llevados a cabo por el Instituto de Educación Preescolar de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS con ayuda de métodos diagnósticos especialmente elaborados (Vénguer, 1972), la introducción, en los últimos años, de un nuevo programa perfeccionado de educación en los jardines de infantes, que tiene en cuenta la experiencia pedagógica de vanguardia y los resultados de las investigaciones científicas, permitió elevar significativamente el nivel del desarrollo general de los preescolares y mejorar su preparación para la escuela.

Las investigaciones mostraron que los niños que concurren a jardines de infantes tienen, en el momento de ingresar al primer grado de la escuela, un nivel más alto de desarrollo físico, intelectual y estético que en el pasado próximo y, por una serie de indicadores, superan conocidos estandars mundiales. Merece atención el que los educandos de los jardines de infantes alcanzan en promedio, bajo la influencia del trabajo educativo y de enseñanza que allí se realiza en forma sistemática, un desarrollo superior que sus coetáneos, educados sólo en el hogar.

La concepción de que la ontogénesis del psiquismo humano está fatalmente condicionada por disposiciones hereditarias fue rechazada hace tiempo por los científicos soviéticos y, en los últimos tiempos, es criticada por una serie de autores extranjeros que investigan el papel de las condiciones sociales de vida y educación en el desarrollo psíquico del niño en las etapas evolutivas tempranas (Bruner, 1977; *Influences on human development*, 1975; White, Watts, 1973; White, 1975).

Investigaciones realizadas en los últimos años en la URSS y en el extranjero mostraron que los preescolares poseen muchas más posibilidades psicofisiológicas de lo que se suponía hasta ahora y que, en determinadas condiciones, pueden asimilar conocimientos, dominar procedimientos mentales de acción, adquirir cualidades morales voluntarias que antes se consideraban inaccesibles para los niños de esta edad. Hablando de este tipo de «posibilidades potenciales», con frecuencia se tienen en cuenta determinadas capacidades psicológicas innatas del niño (o sus disposiciones predeterminadas de manera hereditaria), que parecieran madurar «espontáneamente» en la etapa evolutiva dada, con independencia de las influencias externas. Sin embargo, los datos que se van acumulando en la

psicología infantil y en la pedagogía permiten afirmar que las posibilidades señaladas no son cualidades y capacidades psíquicas ya listas, sino sólo premisas psicofisiológicas estructuradas en el curso del desarrollo anterior del niño, indispensables para la formación de las cualidades y capacidades y que, para formarlas, son necesarias las correspondientes condiciones, la correspondiente educación y enseñanza.

Así, en las investigaciones realizadas en el Instituto de Educación Preescolar de la ACP de la URSS por L. Vénguer (1974), N. Poddiákov (1973) y otros se estableció lo siguiente: hasta que comienzan la enseñanza especial, los preescolares muestran frecuentemente todas las particularidades negativas del «pensamiento preoperatorio», que en forma tan circunstanciada y detallada analizó J. Piaget (1969). El cuadro cambia radicalmente luego de los experimentos educativos, en el curso de los que se forman los correspondientes procesos intelectuales sobre la base de las acciones prácticas con objetos y de la organización previa de la orientación en los rasgos esenciales de los fenómenos observados, etc. Aunque el pensamiento de los preescolares conservó algunas de sus particularidades evolutivas específicas y no tenía un carácter abstracto sino en imágenes visuales, en éstas se reflejaba no sólo lo singular, sino también lo general, no sólo el parecido exterior entre los objetos y fenómenos, sino también ciertos vínculos e interrelaciones esenciales.

Así, según los datos de Poddiákov, los preescolares pudieron comprender en forma visual la relación entre la temperatura y el estado de agregación de la sustancia, las condiciones exteriores y el crecimiento de las plantas, la forma de vida del animal y la estructura de su cuerpo, etc. Era como si las representaciones del niño contuvieran los gérmenes de los conceptos científicos que deben formarse en la siguiente etapa evolutiva bajo la influencia de la enseñanza escolar.

Las investigaciones del Laboratorio de preparación de los niños para el aprendizaje escolar del Instituto de Educación Preescolar muestran las grandes posibilidades que tienen los preescolares para asimilar los principios de las matemáticas.

Lo esencial es que la utilización de nuevos métodos de enseñanza no sólo permite elaborar en los pequeños, en las etapas tempranas de su desarrollo evolutivo, un determinado conjunto de hábitos elementales de lectura y cálculo, sino también desarrollar su amplia orientación en el área del idioma y de las relaciones cuantitativas, poniéndose de esta manera la base indispensable para la formación ulterior de sus capaci-

dades lingüísticas y matemáticas.

Las investigaciones realizadas muestran también que, con una organización adecuada de la vida y la actividad de los niños, pueden formarse en la edad preescolar motivos sociales de comportamiento y sentimientos desarrollados, cuya aparición se relacionaba antes con estadios bastante más tardíos de la ontogénesis.

Como es sabido, en la psicología infantil europea occidental y norteamericana tuvieron amplia difusión las ideas referidas a que el pequeño es un ser asocial, estrictamente individualista, egocéntrico, quien se encuentra en poder de sus tendencias orgánicas y cumple determinadas reglas sociales sólo bajo la influencia de la coacción externa.

En contraposición, los trabajos de los autores soviéticos, en particular las investigaciones psicológicas realizadas por Ya. Neveróvich (1965) en el Instituto de Educación Preescolar y también las investigaciones pedagógicas muestran que en presencia de la correspondiente organización de la actividad colectiva de los niños, dirigida a lograr un resultado socialmente significativo y que exige la colaboración y la ayuda mutua, en ellos tempranamente comienzan a formarse motivos sociales muy simples de comportamiento, que los incitan a observar determinadas normas morales de conducta no bajo la influencia de coacciones externas, sino por iniciativa propia, por convicción.

El relación con ello cambia radicalmente el carácter de las vivencias emocionales del niño y la función reguladora de éstas en el comportamiento. Si las emociones, más primitivas, de satisfacción e insatisfacción surgen sobre la base de la confrontación entre las condiciones existentes y las necesidades y tendencias orgánicas, posteriormente aparecen vivencias más complejas, ligadas al grado de correspondencia entre las acciones realizadas y sus resultados y los motivos sociales, los ideales morales y estéticos, las actitudes valorativas, formados en el niño preescolar. Comienza la formación de sentimientos morales, estéticos e intelectuales superiores, específicamente humanos, que estimulan al niño a pasar a tipos de actividad más complejos y más significativos socialmente.

Los datos citados permiten afirmar la inconsistencia de las concepciones metafísicas sobre la edad, según las cuales las particularidades psicológicas de los niños que se encuentran en un determinado peldaño evolutivo permanecen eternamente iguales, son fatalmente determinadas por la maduración de ciertas disposiciones, independientemente de las condiciones

de vida y educación.

Sin embargo, la crítica de las concepciones metafísicas de la edad no elimina el problema de las peculiaridades psicofisiológicas evolutivas que caracterizan los diferentes períodos de la infancia, sino que exige la búsqueda de nuevas vías para resolverlo.

El problema examinado adquirió en los últimos 10-15 años una especial agudeza por cuanto algunos psicólogos, basándose en los datos referidos a las grandes posibilidades psicofisiológicas de los niños pequeños y a la gran eficacia de la enseñanza temprana, están inclinados en general a negar, como lo hace A. Bandura (Bandura, Walters, 1963), el concepto de edad como etapa cualitativamente específica del desarrollo psíquico y la necesidad de tomar en cuenta las peculiaridades evolutivas de los niños durante el aprendizaje, suponiendo, como se expresó J. Bruner en una oportunidad, que «se puede enseñar los principios de cualquier disciplina a cualquier edad» (1962, p. 16).

Parecería que una convincente confirmación de dicho punto de vista son los resultados de las investigaciones de M. MacGrow (1946) que enseñó con éxito a nadar, patinar y a hacer diferentes ejercicios acrobáticos a bebés; las realizadas por O. Moore (1969), quien elaboró hábitos de lectura y mecanografía en niños de dos años; de P. Suppis (1961) que formó operaciones lógico-matemáticas bastante complicadas en niños de 4-5 años.

Sin entrar a discutir los resultados concretos de cada una de las investigaciones mencionadas (algunas, sin duda, tienen cierto interés científico) nos detendremos en el análisis crítico de la concepción general del desarrollo infantil que parecería fundarse en los datos de las investigaciones señaladas. En esencia, esta concepción es una variante contemporánea de la vieja teoría conductista, criticada en su momento por L. Vigotski, G. Kostiuk, S. Rubinstein y otros, la que identifica el desarrollo con el aprendizaje, negando la peculiaridad cualitativa de los sucesivos períodos evolutivos de la infancia y, al mismo tiempo, la importancia específica de las etapas tempranas de la ontogénesis para el curso general de formación de la personalidad humana.

Por lo visto, para analizar críticamente este tipo de concepciones mecanicistas vulgares y resolver positivamente el problema de la edad se requiere un enfoque más diferenciado de los procesos de enseñanza y desarrollo, la diferenciación de los tipos y formas que estos procesos presentan.

En particular, parece esencial distinguir los procesos, estrechamente vinculados pero no idénticos y con frecuencia incorrectamente confundidos, de desarrollo funcional y propiamente evolutivo.

El proceso de desarrollo funcional, que puede observarse en los niños de diferentes edades y que tiene lugar durante la asimilación de acciones mentales y conceptos aislados, fue investigado en forma profunda y sistemática por P. Galperin y sus colaboradores.

Según P. Galperin (1959), luego de la orientación preliminar en la tarea, la formación de la acción mental recorre una serie de etapas. Primero, el niño la asimila en el plano de la acción material externa con las cosas. Después es transferida al plano del lenguaje en voz alta; más tarde, al plano del lenguaje para sí hasta que, finalmente, se convierte en acción mental, realizada en el plano ideal.

«La primera forma autónoma de la nueva acción —escribe Galperin— es material; la final, es “mental”, ideal; el pasaje de la primera a la última, el proceso en conjunto, no es otra cosa que la formación de una serie de reflejos, cualitativamente diferentes, de esta acción material con la consecuente abstracción de un cierto aspecto de la acción y la conversión de la transformación material en un medio de pensamiento sobre ellos, del fenómeno material en fenómeno de la conciencia» (1959, p.199).

Habitualmente, en los métodos tradicionales de enseñanza, la secuencia de las etapas señaladas se altera mucho, la elaboración de las acciones en uno u otro plano no se realiza o se realiza en forma incompleta y en relación con ello los procesos mentales correspondientes se forman lentamente y resultan, con frecuencia, esencialmente defectuosos en uno u otro sentido. En contraposición, la formación por etapas, orientada a un fin, permite en un lapso relativamente breve elaborar acciones mentales de pleno valor con todas las propiedades necesarias, fijadas de antemano.

La regularidad de la formación por etapas, revelada por P. Galperin, tiene, por lo visto, carácter universal y se manifiesta en una u otra forma (sobre estas «formas» hablaremos más adelante) en diferentes peldaños evolutivos cuando los niños asimilan distintos conocimientos y capacidades. Simultáneamente, la investigación realizada testimonia que los desarrollos funcional y evolutivo no son idénticos, no coinciden.

Así, aunque utilizando la formación por etapas dirigida a un fin y especialmente organizada, resulta posible ya en las etapas

evolutivas tempranas elaborar en el niño acciones y conceptos aislados muy complejos, su asimilación, según los datos obtenidos por P. Galperin (1969), no siempre, ni mucho menos, lleva a los cambios más generales del pensamiento del niño y del carácter de su actividad, que señalan el pasaje a un nuevo peldaño del desarrollo evolutivo.

Al mismo tiempo, queda claro que sin ser idénticos, los procesos de desarrollo funcional y evolutivo están orgánicamente ligados entre sí. Por una parte, existen bases para suponer que los cambios parciales, particulares, ocurridos durante la formación de algunas acciones, crean las premisas indispensables para aquellas reestructuraciones globales de la conciencia infantil que caracterizan el curso del desarrollo evolutivo. Por otra parte, se aclara (y esto tiene gran importancia para el problema que discutimos) que el desarrollo funcional transcurre de manera diferente en los diferentes períodos evolutivos del desarrollo del niño, por cuanto la formación por etapas de las acciones mentales supone su realización sucesiva en distintos niveles, en diferentes planos, lo que sería imposible si estos niveles o planos no se hubieran formado previamente en el escalón evolutivo dado. Por ejemplo, la elaboración de la acción en el plano verbal no es posible en el bebé, en el que aún no se ha formado el «segundo sistema de señales»; la realización de estas acciones en el «plano material», en el plano de la operación con modelos visuales no es accesible al niño de tierna edad, en el que aún no está desarrollada la capacidad de correlacionar la representación con lo representado.

¿Cómo se forman estos nuevos niveles, estos nuevos planos de reflejo de la realidad, que indican el desarrollo evolutivo del niño?

P. Galperin (1969), sobre la base de sus investigaciones, llega a la conclusión de que los avances generales de este tipo en la psiquis infantil, que señalan el pasaje a un escalón nuevo, más alto del desarrollo, tienen lugar durante un tipo peculiar (tercer tipo) de aprendizaje, ligado con la reestructuración radical de la base orientadora de la acción, con la formación de nuevos «esquemas generales», nuevas estructuras del pensamiento.

¿Qué sirve de premisa para este tipo de reestructuración, para este tipo de reorientación? Hay razones para suponer que cambios fundamentales de este tipo pueden ocurrir sólo sobre la base de cambios esenciales de la actividad infantil en conjunto. Así, por ejemplo, es poco probable que el esquema orientador conceptual mencionado pueda formarse en el con-

texto de la actividad de juego o de la actividad práctica, específica para el preescolar. Por lo visto, para su formación es indispensable el pasaje a la actividad de estudio escolar la que, por los resultados de las investigaciones de D. Elkonin y V. Davidov (1962), presenta un contenido mucho más complejo que la actividad del preescolar, se caracteriza por tener procedimientos, tareas y motivos peculiares.

Así, en la ontogénesis de la psiquis humana pueden ser separados los dos procesos, íntimamente ligados pero diferentes, de desarrollo funcional y de desarrollo general, o sea evolutivo.

Sin pretender dar una definición exacta de los correspondientes conceptos señalaremos sólo que el desarrollo funcional, que puede transcurrir en los límites de un mismo nivel evolutivo, en los límites de una misma «formación psicológica» sin llevar por sí a la reestructuración de la personalidad infantil en conjunto, consiste en cambios parciales de algunas propiedades y funciones psíquicas, cambios ligados con la asimilación, por parte del niño, de conocimientos y procedimientos de acción aislados. A diferencia de esto, el desarrollo evolutivo se caracteriza no tanto por la asimilación de conocimientos y capacidades aislados cuanto por transformaciones más generales de la personalidad infantil, por la formación de un nivel psicofisiológico nuevo, de un nuevo plano de reflejo de la realidad, lo que está condicionado por la reestructuración radical del sistema de relaciones del niño con las personas que lo rodean y por el pasaje a nuevos tipos de actividad. «Cada estadio del desarrollo psíquico —escribe A. Leóntiev— se caracteriza por una determinada relación del niño con la realidad, rectora en la etapa dada, con un determinado tipo rector de actividad. El síntoma del pasaje de un estadio a otro es precisamente el cambio de la relación rectora del niño hacia la realidad.» (1959, pag. 502.)

Bajo la influencia de la actividad rectora tienen lugar cambios de dos tipos en la psiquis del niño. Las numerosas investigaciones, realizadas bajo la dirección de A. Leóntiev, indican que en la edad preescolar el desarrollo funcional, la formación de acciones aisladas, el pasaje del cumplimiento de éstas en el plano material a su realización en el plano de las representaciones tiene lugar de manera más eficaz en el juego y en las formas, cercanas a éste por su carácter, de actividad plástica (dibujo, modelado, etc.). Junto con ello en la psiquis del niño preescolar ocurren transformaciones más fundamentales que ya no consisten en la asimilación de acciones aisladas realizadas sucesivamente en diferentes niveles, en

diferentes planos, sino en la formación de dichos niveles; esto ocurre, por ejemplo, cuando surge, sobre la base de la actividad de juego externa, el plano interno de transformaciones representadas, imaginadas, de la realidad.

De acuerdo con los datos obtenidos en distintas investigaciones, cuando en el umbral de la edad preescolar inicial y media surgen formas muy simples del juego temático de roles, los niños son capaces de realizar este juego sólo en el plano de la actividad externa con objetos reales. Al principio resulta imposible cualquier complementación por la fantasía de objetos o acciones ausentes en la situación dada. Pero dominando paulatinamente los procedimientos generalizados de sustituciones y asimilando las formas específicas de modelación de la realidad circundante en el juego, el niño adquiere luego la capacidad general de recrear y transformar esta realidad en el plano imaginario, operando ya no con objetos reales y con sus sustitutos externos, sino con imágenes, representaciones visuales sobre los correspondientes objetos y sobre aquellas acciones que con ellos pueden realizarse.

En las investigaciones ya citadas de L. Vénguer y N. Poddiákov se obtuvieron datos análogos sobre la formación del plano imaginario, de la capacidad para realizar determinadas transformaciones de la situación problemática en el plano de las representaciones mentales que se forman, sin embargo, en el contexto de otra actividad, específica para la edad preescolar: la actividad plástica productiva.

Los datos citados confirman la tesis planteada referida a que las nuevas estructuras psicológicas, los nuevos niveles psicofisiológicos, los nuevos planos de reflejo de la realidad, que se forman en los diferentes períodos de la infancia, se estructuran sobre la base de la actividad que adquiere importancia rectora en la edad dada. Aunque la condición indispensable para el pasaje de un tipo a otro de actividad rectora son los procesos de maduración del organismo del niño y también la acumulación de una cierta experiencia individual, no es esto lo que constituye la causa principal de dichos tránsitos.

Las investigaciones teóricas y experimentales de L. Vigotski, A. Leóntiev, D. Elkonin, V. Davidov y otros mostraron convincentemente que las acciones objetales del niño de edad temprana, el juego del preescolar, la actividad de estudio del escolar, que adquieren sucesivamente una significación rectora en el curso del desarrollo infantil, tienen un origen histórico-social, son cultivadas por la sociedad con fines educativos, adquieren diferente contenido y distinta estructura en las

diversas épocas históricas. El individuo, el niño debe dominar las formas y procedimientos, históricamente formados, de estas actividades antes de empezar a realizarlas de manera autónoma, por iniciativa propia y de cambiarlas creativamente en correspondencia con las tareas que tiene planteadas.

De esta forma, también durante el análisis de las leyes de desarrollo evolutivo de la psiquis, ligado con el pasaje de uno a otro tipo de actividad rectora, se observa la gran significación que tiene la asimilación de la experiencia social, acumulada por las generaciones anteriores. En relación con ello, la psiquis de niños de la misma edad que viven en diferentes condiciones histórico-sociales y que son objeto de diferentes influencias educativas, conservando ciertos rasgos evolutivos comunes, puede adquirir un contenido concreto muy diferente y distintas peculiaridades estructurales.

Simultáneamente, la confrontación del curso del desarrollo evolutivo y funcional indica que, en comparación con el dominio de acciones aisladas, el proceso de transformaciones evolutivas de la actividad infantil tiene un carácter mucho más global, fundamental.

Como mostraron las investigaciones de A. Leóntiev (1959), L. Bozhóvich (1968) y otros, la base para transformaciones de tal tipo es no sólo la asimilación de un determinado conjunto de conocimientos y capacidades, sino también el cambio radical de la posición vital del niño, el establecimiento de nuevas interrelaciones con las personas circundantes, la reorientación hacia un nuevo contenido, la formación de nuevos motivos de conducta y actitudes valorativas.

La determinación social del proceso examinado no debe entenderse como una enseñanza comprendida en forma estrecha, sino como la educación en el sentido amplio de la palabra, que no se reduce a la formación de acciones y conceptos aislados, sino que supone necesariamente la correspondiente organización de toda la vida y la actividad del niño. Simultáneamente hay que concordar con H. Wallon (1963) en que aunque la maduración del organismo del niño no es, como ya hemos señalado, la causa motriz del desarrollo evolutivo de la psiquis infantil, constituye su condición indispensable.

Ello, en particular, diferencia sustancialmente, como lo subrayó L. Vigotski, la ontogénesis de la psiquis humana de su filogénesis, del desarrollo histórico-social de la conciencia humana que transcurrió, como es sabido, en el curso de los últimos 30-40 mil años sin cambios sustanciales de las propie-

dades morfológicas del *homo sapiens*, formadas en el período de nacimiento del género humano.

La inconsistencia evidente de las concepciones biologizantes simplistas del tipo de las viejas teorías de la recapitulación de S. Hall (1925) o de la teoría, posteriormente aparecida, de los «tres peldaños» de K. Bühler (1930), que tratan de demostrar que todo el desarrollo psíquico del niño está predeterminado por la maduración de su organismo, provocó una actitud escéptica hacia el problema de la interdependencia de la maduración y el desarrollo e incitó a J. Piaget (1969), por ejemplo, a dudar de la importancia del problema en cuestión para la psicología en general. En relación con esto sólo se puede señalar que la interpretación errónea del problema no significa que el problema mismo sea aparente. La necesidad especial de su reexamen se percibe durante el estudio de los períodos tempranos del desarrollo psíquico, cuando se observa la maduración más intensa del organismo infantil. La interrelación del desarrollo y la maduración está hasta ahora poco estudiada. Pero los hechos que se van acumulando en la psicología infantil, la fisiología genética y la morfología evolutiva dan ciertas bases para considerar que esta dependencia existe, que no tiene un carácter unilateral, como suponían los representantes de las concepciones conductistas, sino bilateral.

Por una parte, la maduración general del organismo del niño y, en particular, de su sistema nervioso (maduración que también tiene, como lo muestran las investigaciones morfo-genéticas, un carácter estadal) sin generar por sí misma nuevas formaciones psicológicas, crea en cada peldaño evolutivo condiciones, premisas específicas para la asimilación de una experiencia de nuevo tipo, para el dominio de nuevos procedimientos de la actividad, para la formación de nuevos procesos psíquicos.

Se puede suponer que la maduración intensa de las zonas de proyección de la corteza cerebral en la primera infancia crea determinadas premisas orgánicas para la formación de las acciones objetales y el desarrollo de las percepciones objetales en el estudio evolutivo dado. En forma semejante, la maduración de las zonas corticales integrativas, asociativas, que comienza en la edad preescolar, crea, por lo visto, la base orgánica indispensable para la reunión de las acciones separadas en sistemas integrales de las actividades de juego y productiva y también para el dominio de conjuntos relativamente complicados de habilidades y conocimientos nuevos.

Junto con esto se observa la dependencia inversa de la

maduración en relación con el desarrollo supeditado a las condiciones de vida y educación. La intensificación del funcionamiento, provocado por estas condiciones, de determinados sistemas del organismo, de determinadas estructuras cerebrales, que se encuentran en la etapa evolutiva dada en un estado de maduración intensa, ejerce una influencia sustancial sobre la bioquímica cerebral, sobre la morfogénesis de las estructuras nerviosas (en particular, sobre la mielinización de las vías nerviosas, sobre el crecimiento y diferenciación de las neuronas en las correspondientes zonas de la corteza cerebral).

Así, pues, el desarrollo psíquico evolutivo del niño, dependiente de la asimilación de la experiencia social, tiene, simultáneamente, una profunda base orgánica que crea, por una parte, las premisas indispensables para el desarrollo y que, por otra parte, sufre cambios sustanciales bajo la influencia de las peculiaridades de funcionamiento de los correspondientes sistemas funcionales, que realizan unos u otros tipos de actividad infantil.

Nos hemos detenido en el problema del carácter estadal del desarrollo evolutivo de la psiquis del niño por cuanto, como señala D. Elkonin (1971), es el problema central, el más importante de la psicología infantil y pedagógica y de su solución depende mucho tanto la comprensión de las causas motrices y de las leyes de la ontogénesis de la psiquis humana como la valoración de la importancia que los períodos consecutivos de la infancia tienen para la formación de la personalidad humana.

La concepción del desarrollo del niño que niega la especificidad cualitativa de sus períodos evolutivos, sostenida por los conductistas, lleva a una comprensión falsa de esta significación. Subrayando la extraordinaria plasticidad, la capacidad de aprendizaje de los niños de edad preescolar, los conductistas no toman en cuenta que esta capacidad de aprendizaje tiene un carácter selectivo, específico, y que los niños que se encuentran en una etapa evolutiva dada ponen al descubierto sensibilidad no hacia todas las influencias sino hacia influencias de determinado tipo y que no dominan en forma más eficaz sino determinado tipo de contenidos y determinados procedimientos de actividad. Los partidarios más radicales de la teoría mecanicista del desarrollo suponen que al niño preescolar se le puede enseñar cualquier cosa por medio del entrenamiento forzado y, de esta manera, niegan de hecho la importancia peculiar de los períodos tempranos de la infancia y de aquellos cambios cualitativos de la psiquis que tienen lugar en dichos

períodos para el curso general del desarrollo humano. De aquí algunos representantes contemporáneos del conductismo sacan la conclusión que el progreso ulterior del desarrollo intelectual de la humanidad estará ligado con la abreviación de la infancia. Así, por ejemplo, partiendo de los datos actuales sobre las grandes posibilidades psicofisiológicas de los niños pequeños, algunos pedagogos norteamericanos proponen, con el fin de acelerar el desarrollo, liquidar de hecho la infancia preescolar y realizar la enseñanza escolar de las bases de las ciencias, incluyendo matemáticas, física, biología, historia e, incluso, economía política, comenzando desde la edad de 4 años (Evans, 1971).

Como es sabido, J. Piaget (1969) tiene un gran mérito en la superación de este tipo de concepciones mecanicistas que reducen el desarrollo psíquico a la acumulación cuantitativa de conocimientos y habilidades, que puede ser acelerado por medio de la enseñanza forzada. Sus investigaciones permitieron descubrir los profundos cambios cualitativos que ocurren en el pensamiento del niño al pasar de un período evolutivo a otro. Al mismo tiempo, como se ha señalado reiteradamente en la psicología soviética, en la concepción de Piaget es erróneo su interpretación del desarrollo psíquico del niño como resultado de su adaptación individual al medio circundante, ignorando así el papel rector, en este proceso, de la asimilación de la experiencia social; ésta no sólo lleva a la formación de acciones y operaciones mentales aisladas, sino también a la reproducción, a la recreación, durante la infancia, de toda la estructura integral de las propiedades fundamentales de la personalidad humana, formada en el curso del proceso histórico-social y que responde a las exigencias de la sociedad en la que el niño vive y se desarrolla.

La comprensión equivocada de las condiciones y de las fuerzas motrices del desarrollo infantil lleva a un punto de vista erróneo sobre la importancia de los períodos evolutivos, punto de vista que podría llamarse finalista. De acuerdo con Piaget, los estadios sucesivos del desarrollo mental del niño, los estadios de la inteligencia sensomotora, del pensamiento intuitivo, en imágenes, de las operaciones concretas, etc. tienen, por decirlo así, una significación pasajera, siendo sólo la preparación para el surgimiento del pensamiento lógico formal. Cuando en la adolescencia aparece, como resultado final de todo el desarrollo precedente, este pensamiento lógico formal, hipotético-deductivo, todos los tipos de actividad intelectual anteriormente surgidos pierden su importancia, cediendo lugar a formas

más complejas y perfeccionadas de conocimiento de la realidad.

Uno de los defectos esenciales de este tipo de concepción finalista es la ausencia de un enfoque sistémico con respecto a la estructura de las propiedades psíquicas de la personalidad humana desarrollada, a la que se comprende equivocadamente como formación de un solo nivel, caracterizada sólo por el conjunto de operaciones lógicas, tardíamente estructuradas, que parecen capaces de cumplir un papel orientador de la conducta sin apoyo en los procesos psíquicos anteriormente desarrollados.

En contraposición, en la literatura soviética sobre psicología y fisiología se plantearon las tesis sobre la estructura sistémica y de sentido de la conciencia humana (Vigotski, 1960), sobre la organización multinivel de los mecanismos de regulación del comportamiento (Bernshtein, 1947), sobre la subordinación jerárquica de las actividades, como característica psicológica esencial de la personalidad humana (Leóntiev, 1975).

Este enfoque sistémico posibilita representarse, aunque sea genéticamente, la estructura psicofisiológica de la personalidad humana como sistema jerárquico complejo de planos o niveles subordinados de reflejo de la realidad y de regulación psíquica de la actividad del sujeto.

Sin hablar de los niveles prepsíquicos de aferentización y regulación de las funciones reflejas incondicionadas, hay bases para diferenciar, en primer lugar, el nivel de las acciones perceptivas, realizadas en el campo de la percepción inmediata de la situación circundante; el nivel de las transformaciones imaginadas de la realidad en el plano del pensamiento en imágenes; luego, el nivel de las acciones mentales realizadas con ayuda de los sistemas de signos en el plano del pensamiento abstracto, conceptual, etc. Por lo que permiten juzgar los datos disponibles en la psicología, estos niveles de reflejo de la realidad están internamente ligados con los niveles de motivación de la actividad humana, los que también están subordinados entre sí, caracterizándose por una determinada jerarquía de orientaciones valorativas y disposiciones de la personalidad.

Hay razones para suponer que en su forma desarrollada en el hombre adulto, tal sistema de muchos niveles, de «muchos pisos» funciona como un todo único y durante la solución de tareas prácticas o mentales complejas se requiere el trabajo coordinado de todos los mecanismos psicofisiológicos que realizan la transformación de la información obte-

nida en todos los niveles de este sistema.

En el curso del desarrollo del niño los niveles de un sistema semejante se forman «por etapas», uno tras otro, y aunque cuando surge un nivel más alto de actividad los niveles inferiores cambian, se desarrollan, subordinándose al control superior, ellos no pierden significación, sino que cumplen su papel subordinado en el sistema general de orientación y regulación de la actividad consciente.

Así, los procesos de percepción, que se desarrollan de manera extraordinariamente rápida en los niños de menor edad, o los procesos de pensamiento en imágenes, que se forman intensamente en la infancia preescolar, juegan un papel importante no sólo en la vida de los pequeños, sino también en la actividad del hombre adulto: del obrero, del ingeniero, del científico, del pintor.

Incluso en el área de las matemáticas y de la física teórica donde, aparentemente, el pensamiento abstracto debe tener importancia excepcional vemos que, según testimonian científicos destacadísimos como A. Einstein, P. Kapitsa, N. Wiener y otros, el conocimiento «intuitivo», en imágenes, de la realidad juega un papel de primer orden.

Las investigaciones de V. Zínchenko (1971) permitieron descubrir las complejas transformaciones que la información recibida sufre en la «percepción productiva» y en el pensamiento en imágenes y la gran importancia que este tipo de transformaciones tiene en el proceso de la actividad del operador de la producción automatizada.

Esta base sensorial de toda actividad mental comienza a formarse ya en los primeros años de vida del niño.

El desarrollo temprano no sólo de la esfera intelectual sino también motivacional y emocional del niño hace un aporte esencial al curso general de formación de la personalidad humana.

Las primeras relaciones emocionales del bebé con la madre y con otras personas cercanas y, luego, con un círculo más amplio de coetáneos y adultos (el sentimiento de amor filial, la simpatía por otra persona, el afecto amistoso, etc.) se enriquecen en el proceso de desarrollo evolutivo del niño, sufren profundas transformaciones y son la base indispensable para el surgimiento de sentimientos sociales más complejos. Es como si tuviera lugar la transferencia de estos sentimientos humanos, tempranamente surgidos, de lo cercano a lo distante, de un área más estrecha a una más amplia de relaciones sociales, las que adquieren en el curso del desarrollo del niño un sentido

personal tan profundo como sus interrelaciones con los parientes y personas cercanas.

Si las cualidades intelectuales y emocionales correspondientes no reciben, por una u otra causa, el debido desarrollo en la infancia temprana, la superación posterior de este tipo de defectos, como muestran numerosos hechos, resulta un asunto difícil y, con frecuencia, imposible.

Así, la inteligencia de un hombre, en el que en los años infantiles no se formó de la debida manera la percepción directa de lo circundante y el pensamiento en imágenes, puede posteriormente tener un desarrollo unilateral, adquirir un carácter extremadamente abstracto, separado de la realidad concreta.

De manera semejante, las primeras interrelaciones afectivas desfavorables con los adultos próximos y con los coetáneos o el carácter defectuoso de la comunicación emocional con los circundantes puede alterar la posterior formación de la personalidad y llevar, por ejemplo, a que el niño, al convertirse en adulto, incluso alcanzando un alto desarrollo intelectual, resulte un individuo seco y duro, incapaz de experimentar la alegría y la desgracia de otras personas, de establecer con ellas relaciones amistosas.

Todo lo dicho lleva a concluir que es tan incorrecto negar la diversidad cualitativa de los estadios del desarrollo evolutivo del niño como interpretarlos en el sentido de que poseen una significación puramente temporal, pasajera, como manifestación de la inmadurez, de la imperfección del pequeño ser en crecimiento.

Hemos tratado de fundamentar la tesis, según la cual las neoformaciones psicológicas que surgen en las etapas evolutivas tempranas tienen un significado permanente, «absoluto» para el desarrollo multilateral del individuo, hacen un aporte único a la formación de la personalidad humana.

Progresista en apariencia, pero reaccionaria y utópica por su esencia es la afirmación que a costa de la aceleración artificial del desarrollo del niño, por vía de la abreviación de la infancia, puede alcanzarse en el futuro el progreso espiritual de la humanidad. La infancia del hombre, mucho más larga e incomparablemente más rica por su contenido, por el carácter de los cambios psíquicos que en su transcurso tienen lugar, que lo que acontece con las crías de los animales, es un grandísimo logro y una enorme superioridad del *homo sapiens*. Da la posibilidad al niño, antes de alcanzar la madurez, de dominar la riqueza de la cultura espiritual y material creada por la sociedad, adquirir

capacidades y cualidades morales específicamente humanas y así, «subiéndose a los hombros» de las generaciones anteriores, ir más allá por el camino del progreso social y científico-técnico.

La lucha por la infancia, por su bienestar material y desarrollo multilateral, en contra de su abreviación y su explotación despiadada fue llevada a cabo por los trabajadores a lo largo de centenas de años y sólo la revolución socialista permitió alcanzar la victoria decisiva en esta lucha. Y ahora, cuando la realización de todas las enormes posibilidades potenciales que se encierran en la naturaleza de cada persona se convirtió en la finalidad principal de nuestra sociedad, no hay que acortar la infancia sino perfeccionar el contenido, las formas y los métodos de educación para asegurar en cada etapa evolutiva del desarrollo del niño la formación sucesiva, por etapas, de las cualidades y capacidades de la futura personalidad.

Como hemos tratado de demostrar, el niño es muy plástico, sensible, aprende fácilmente. Puede mucho, significativamente más de lo que suponían los psicólogos y pedagogos hasta ahora. Esto abre perspectivas para el enriquecimiento sustancial del contenido cognoscitivo del programa preescolar, en particular, la enseñanza de las bases de las matemáticas y la alfabetización y también la elevación del nivel de la educación moral y estética en los niños de edad preescolar. Simultáneamente, los datos obtenidos en las investigaciones dicen que el aumento de la eficacia de la educación preescolar exige tomar estrictamente en cuenta las particularidades psicofisiológicas evolutivas del preescolar.

En primer lugar, hay que tomar en consideración que tratamos con el organismo, con el cerebro infantil en crecimiento, cuya maduración aún no ha concluido, cuyas peculiaridades funcionales aún no se han formado y cuyo trabajo es aún limitado. En la reestructuración del proceso pedagógico, en el perfeccionamiento de los programas educativos es indispensable prever no sólo aquello que el niño de cierta edad es capaz de alcanzar con un entrenamiento intensivo, sino también qué gastos físicos, nerviosos y psíquicos le costará esto; es sabido qué peligro representa la sobrecarga, la extenuación para el estado de salud y el curso ulterior del desarrollo infantil.

En segundo lugar, las investigaciones psicopedagógicas indican que el efecto máximo en la realización de las grandes posibilidades del niño preescolar se alcanza sólo si los méto-

dos y formas de educación empleados se estructuran en correspondencia con las particularidades psicofisiológicas de la edad preescolar, si, por ejemplo, la enseñanza de los preescolares no se realiza en forma de la tradicional lección escolar, sino en el proceso de juegos didácticos, de observaciones directas y ocupaciones, de distintos tipos de actividad práctica y plástica, etc.

En tercer lugar (y esto, quizá, es lo más importante), el análisis de los resultados de las investigaciones psicopedagógicas, realizadas en nuestro Instituto, permite concluir que la educación preescolar puede adquirir un carácter verdaderamente impulsor del desarrollo sólo si se organiza tomando en consideración la importancia peculiar que tiene la infancia preescolar y las nuevas estructuras psíquicas, que se forman intensamente en el estadio evolutivo dado, para el curso general de la formación por etapas de la personalidad. Las nuevas estructuras específicas para la edad preescolar (las formas sintéticas de percepción del espacio y el tiempo, el pensamiento en imágenes, la imaginación creadora, etc.) pueden constituirse de manera muy diferente en dependencia de las condiciones de vida y educación del niño. Durante la formación espontánea, no organizada del pensamiento en imágenes éste adquirirá inevitablemente aquellos rasgos de egocentrismo, sincretismo, alogicismo, que fueron descritos con gran detalle y objetividad por J. Piaget. Sin embargo, la organización sistemática de la orientación del niño hacia los rasgos esenciales de una u otra esfera de la realidad, el correspondiente enriquecimiento del contenido de su actividad práctica y de juego, hacen que el pensamiento en imágenes del preescolar adquiera rasgos cualitativamente nuevos. Las imágenes visuales, que se forman en el niño, reflejan no sólo la apariencia externa de los fenómenos, sino también las interdependencias causales, genéticas y funcionales simples entre ellos.

Como resultado comienzan a formarse aquellos tipos de conocimiento sensorial de la realidad que tienen una importancia invaluable no sólo para el presente sino también para el futuro, que juegan un importante papel en la actividad del hombre adulto.

De manera análoga, en ausencia de una educación moral orientada, si los circundantes se preocupan sólo por satisfacer todas las necesidades del pequeño, sin acostumbrarlo a cumplir, desde los primeros años de vida, obligaciones muy simples, a observar las más sencillas normas morales, surge inevitablemente un ingenuo egoísmo, reiteradamente descrito en la literatura sobre psicología infantil y que amenaza conver-

tirse posteriormente en el egoísmo mucho menos ingenuo y mucho más peligroso del adulto. Pero el egoísmo del niño no es una particularidad inevitable de la edad, sino que representa en gran medida el resultado de defectos educativos, la consecuencia de la pobreza y de la limitación de la experiencia social y moral del niño.

El enriquecimiento de esta experiencia por medio de la organización de la vida y la actividad colectiva del pequeño, que lo incita a colaborar con otros niños y con los adultos, a tomar en consideración no sólo sus propios intereses, estrechamente personales, sino también las necesidades de los circundantes lleva a que, como ya se señaló, las emociones y aspiraciones del preescolar, conservando su ingenuidad y espontaneidad infantil específica, adquieran un nuevo sentido, lo llevan a experimentar las alegrías y los dolores ajenos como propios, lo que constituye la base necesaria y eficiente para las relaciones morales más complejas que se forman posteriormente.

Tales son algunos hechos y consideraciones teóricas que incitan a oponerse a la aceleración artificial del desarrollo psíquico del niño y a elaborar una concepción psicopedagógica de amplificación, de enriquecimiento de este desarrollo.

De acuerdo con esta concepción, las condiciones pedagógicas óptimas para la realización de las posibilidades potenciales del pequeño, para su desarrollo armónico, no se crean por medio de la enseñanza forzada, supertemprana, dirigida a acortar la infancia, a convertir antes de tiempo al niño en preescolar, a éste en escolar, etc. Es indispensable, por el contrario, el despliegue amplio y el enriquecimiento máximo del contenido de las formas específicamente infantiles de actividad lúdica, práctica y plástica y también de la comunicación de los niños entre sí y con los adultos. Sobre su base debe realizarse la formación orientada de aquellas propiedades y cualidades espirituales para cuyo surgimiento se crean las premisas más favorables en la infancia temprana y que, como hemos intentado mostrar, constituyen luego lo más valioso de la personalidad humana madura.

Bibliografía

- A. Bandura, R. Walters. *Social learning and personality development*, N.Y., 1963.
- N. Bernshstein. *Sobre la estructura del movimiento*, Moscú, 1963.
- B. Bloom. *Stability and change in human characteristics*, N.Y., 1964.

- L. Bozhóvich. *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Moscú, 1968.
- J. Bruner. *El proceso de enseñanza* (traduc. del inglés). Moscú, 1962.
- J. Bruner. *La psicología del conocimiento* (traduc. del inglés). Moscú, 1977.
- K. Bühler. *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño* (traduc. del alemán). Moscú, 1930.
- Cuestiones de psicología de la actividad de estudio de los escolares de menor edad*. Bajo la redacción de D. Elkonin y V. Davidov. Moscú, 1962.
- V. Davidov. *Tipos de generalización en la enseñanza*, Moscú, 1972.
- D. Elkonin. *Cuestiones fundamentales de la teoría del juego infantil*. — *Psicología y pedagogía del juego del preescolar*. Bajo la redacción de A. Zaporózhets, A. Usova. Moscú, 1966.
- D. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. — *Cuestiones de psicología*, 1971, № 4. (Véase la presente Antología, p. 104.)
- E. Evans. *Contemporary influences in early childhood education*, N.Y., 1971.
- P. Galperin. *Desarrollo de las investigaciones de formación de las acciones mentales*. — *La ciencia psicológica en la URSS*, tomo I. Moscú, 1959.
- P. Galperin. *Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño*. — *Cuestiones de psicología*, 1969, № 1. (Véase la presente Antología, p. 125.)
- S. Hall. *Ensayos sobre el estudio del niño* (traduc. del inglés). Moscú, 1925.
- Influences on human development*. U. Bronfenbrenner, M. Mahoney (Eds.). Hinsdale—Illinois, 1975.
- G. Kostiuik. *Desarrollo y educación*. — *Principios generales de pedagogía*. Bajo la redacción de F. Koroliiov y V. Gmurman. Moscú, 1967.
- N. Krúpskaia. *Sobre la educación preescolar*, Moscú, 1959.
- A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1947.
- A. Leóntiev. *Esbozo del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1959.
- A. Leóntiev. *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, 1975.
- M. B. MacGrow. *Maduration and behavior*. — In: *The Manual of child psychology*. L. Carmichael (Ed.), N.Y., 1946.
- A. Makárenko. *Obras escogidas*, Moscú, 1946.
- O. Moore, A. Anderson. *Some principles for the design of clarifying educational environments*. — In: *Handbook of socialization*. B. Goslin (Ed.), N.Y., 1969.
- Ya. Neveróvich. *Algunas particularidades psicológicas del dominio, por preescolares, de las normas de conducta en el colectivo*. — *Desarrollo de los procesos cognoscitivos y voluntarios en los preescolares*. Bajo la redacción de A. Zaporózhets y Ya. Neveróvich. Moscú, 1965.
- J. Piaget. *Trabajos psicológicos escogidos* (traduc. del francés). Moscú, 1969.
- N. Poddiákov. *Sobre el desarrollo de las formas elementales de pensamiento en la edad preescolar*, Moscú, 1973.
- S. Rubinstein. *Principios de psicología general*, Moscú, 1940.
- S. Rubinstein. *El ser y la conciencia*, Moscú, 1957.
- S. Rubinstein. *Problemas de psicología general*, Moscú, 1973.
- N. Schelovánov, N. Aksárina. *Educación de niños pequeños en instituciones infantiles*. 3-ra ed., Moscú, 1955.
- P. Suppis. *Sets and numbers*. Stanford (Calif.), 1961.
- L. Vénguer. *Sobre el nivel del desarrollo de los niños que ingresan a la escuela*. *Educación preescolar*, 1972, № 8.
- L. Vénguer. *Sobre el lugar de la infancia preescolar en el desarrollo intelectual del niño*. — *Psicología evolutiva y pedagógica*, Perm, 1974.
- L. Vigotski. *Pensamiento y lenguaje*, Moscú, 1934.
- L. Vigotski. *Investigaciones psicológicas escogidas*, Moscú, 1956.
- L. Vigotski. *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*. — *Cuestiones de psicología*, 1956, № 6.
- L. Vigotski. *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Moscú, 1960.
- H. Wallon. *Les étapes du développement de la personnalité chez l'enfant*. — *Enfance*, 1963, №№ 1-3.
- B. White, D. Watts. *Experience and environment*, v. 1, New Jersey, 1973.
- B. White. *The first three years of life*. Prentise-Hall, USA, 1975.
- V. Zinchenko. *La percepción productiva* — *Cuestiones de psicología*, 1971, № 6.

L. Bozhóvich

LAS ETAPAS DE FORMACION DE LA PERSONALIDAD EN LA ONTOGENESIS*

1

Actualmente, se puede considerar establecido que en el proceso de desarrollo ontogenético surgen, en la psiquis del niño, formaciones cualitativamente nuevas, no reducibles a las funciones psíquicas elementales.

Estas nuevas formaciones psicológicas son sistemas integrativos de diferente nivel de complejidad, en cuya composición entran funciones psíquicas menos complejas. Precisamente dichos sistemas, como cierto «mecanismo» integral, determinan la conducta y la actividad del hombre, sus interrelaciones con las personas, su actitud hacia lo circundante y hacia sí mismo.

Las investigaciones, realizadas hasta ahora en la psicología soviética (L. Vigotski y sus colaboradores), pusieron al descubierto que cada función psíquica elemental (la percepción, la memoria, el pensamiento y otras) tiene su lógica de desarrollo, transformándose por integración en funciones psíquicas superiores (FPS): la memoria lógica, la percepción categorial, el pensamiento verbal, etc.

Las FPS representan una «fusión» de las funciones psíquicas elementales, cuya descomposición en los elementos constitutivos lleva a la pérdida de sus cualidades específicas. Una vez surgidas, las FPS se convierten en neoformaciones estables, cuya desintegración puede ocurrir sólo en la ancianidad o como resultado de un proceso patológico.

Sin embargo, junto con neoformaciones de este tipo existen otros sistemas integrativos más complejos. Estos sistemas tienen otras vías de desarrollo, otra estructura, otras particularidades funcionales.

* *Cuestiones de psicología*, 1978, № 4, p. 23-35; 1979, № 2, p. 47-56. Se publica ligeramente abreviado.

A dichos sistemas puede ser referida, por ejemplo, la voluntad, que no tiene correlato entre las funciones psíquicas elementales y que incluye en su estructura no sólo los objetivos planteados conscientemente, sino también otras funciones psíquicas superiores (la memoria emocional, la imaginación, los sentimientos morales, etc.), la combinación de las cuales da al hombre la posibilidad de dirigir su comportamiento. Tales sistemas psicológicos pueden cambiar en el proceso de la vida sobre la base de la experiencia adquirida por el sujeto y con la modificación de la característica general de su personalidad¹.

L. Vigotski analizó la conciencia del niño como un sistema psicológico complejo que tiene un carácter bastante estable, pero que se desarrolla durante toda la vida. El mostró que en el proceso de ontogénesis esta área de lo psíquico, organizada sistémicamente, tiene una determinada lógica de desarrollo. De acuerdo con su concepción, en la primera infancia la conciencia se distingue por el carácter no diferenciado y no autónomo de las funciones psíquicas, que en este período se encuentran en dependencia directa de la percepción, sólo en cuyo contexto actúan (memoria en forma de reconocimiento; pensamiento en forma de impresiones teñidas afectivamente, en las que aún no se diferencian los objetos del mundo circundante; incluso las emociones del bebé se prolongan mientras el estímulo que las ha provocado se encuentra en su campo perceptivo).

Sin embargo, en el proceso de desarrollo ontogenético otras funciones psíquicas sustituyen paulatinamente a la percepción, dominante en esa edad: primero la memoria, luego el pensamiento. Se trata de aquellas funciones psicológicas que, respondiendo a las tareas de desarrollo del niño como totalidad biosocial, se encuentran, en la edad correspondiente, en el período óptimo de su formación. Es como si la función diferenciada subordinara a sí las restantes, determinando con ello el carácter de la integración que tiene lugar en la edad dada, es decir, el carácter de la estructura sistémica de la conciencia infantil.

Para decirlo con otras palabras, según la teoría de L. Vigotski, en el curso del desarrollo ontogenético cambia la estructura sistémica de la conciencia del niño².

¹ Existen también sistemas psicológicos que surgen en respuesta a las exigencias de la situación dada o en relación con la solución de uno u otro problema. Estos sistemas tienen un carácter temporario, episódico y se desintegran en cuanto termina la actividad a la que ellos «sirven». Estos sistemas no serán examinados en el presente trabajo.

² Es necesario señalar que dicho autor incluyó, posteriormente, en la estructura de la conciencia componentes afectivos, hablando de la estructura «de sentido y sistémica» de la conciencia.

Continuando esta línea de reflexión teórica, debemos reconocer que la personalidad del hombre también representa un sistema psicológico relativamente estable, sólo que de un nivel integrativo superior. Este sistema también tiene su lógica de desarrollo y sus leyes.

Para encarar el examen de estas leyes recurriremos a la caracterización descriptiva del resultado al que lleva el desarrollo de la personalidad del niño.

En todos los trabajos que hemos publicado hasta el presente partimos de la tesis de que la personalidad psicológicamente madura es el hombre que ha alcanzado un determinado nivel bastante alto de desarrollo psíquico. En calidad de rasgo fundamental de este desarrollo señalamos el surgimiento, en el hombre, de la capacidad de comportarse independientemente de las circunstancias que actúan sobre él en forma inmediata (e incluso en contra de ellas), guiándose por objetivos propios, conscientemente planteados. El surgimiento de tal capacidad condiciona el carácter activo, y no reactivo, del comportamiento del hombre y lo hace no el esclavo de las circunstancias, sino el dueño de ellas y de sí mismo.

De acuerdo con esta comprensión buscamos las leyes de surgimiento de la señalada capacidad (y, en consecuencia, como pensábamos, de la naturaleza psicológica de la personalidad) en el desarrollo de aquel sistema funcional que, en psicología, se llama habitualmente voluntad. Para ello investigamos el proceso de formación de objetivos motivadores, es decir, saturados afectivamente y, lo principal, el proceso de formación del «plano interno de las acciones», que permite al hombre organizar de tal manera su esfera motivacional como para asegurar el triunfo de los objetivos planteados conscientemente sobre los motivos que, aunque sean indeseables para el sujeto en la situación dada, son más fuertes. Con otras palabras, estudiamos la acción del sistema funcional que asegura la dirección consciente, por el hombre, de su conducta.

Nosotros considerábamos central esta línea de desarrollo para la caracterización psicológica de la personalidad.

Sin embargo, ya en las investigaciones mencionadas se aclaró que los objetivos planteados conscientemente no siempre, ni mucho menos, son alcanzados por el procedimiento arriba descrito, es decir, recurriendo al plano interno de las acciones con el fin de reconstruir conscientemente la esfera motivacional. En condiciones aún no suficientemente estudiadas, los objetivos pueden adquirir por sí mismos una fuerza motivacional directa que es capaz de incitar al hombre a la correspondiente conduc-

ta, sin implicar la vivencia del conflicto interior, la lucha de motivos, la reflexión, la elección, la formación de intenciones; a sea, dejando de lado el acto voluntario en el sentido propio de la palabra. Tal conducta es parecida sólo fenotípicamente a aquella que habitualmente se llama voluntaria, pero en realidad se subordina a la influencia de una motivación «secundaria» que se hace inmediata en el proceso del desarrollo social del niño. El análisis muestra que tal motivación (como si fuera «postvoluntaria») está asegurada por el enlace entre los objetivos planteados por el sujeto y sus sentimientos superiores, los que comunican a los objetivos una fuerza estimuladora directa. La ausencia de los correspondientes sentimientos (o su debilidad) obliga al hombre a recurrir a la autocoacción por vía del acto voluntario.

Las investigaciones muestran que cada neoformación sistémica, que surge en el proceso de vida del sujeto y que constituye la condición indispensable de su existencia como individuo social, incluye determinados componentes afectivos y por ello posee una fuerza estimulante directa. El individuo es estimulado directamente por sus convicciones, por sus sentimientos morales y por las cualidades de la personalidad que le son inherentes. Pero por cuanto en cualquier acto comportamental influyen simultáneamente muchas necesidades y motivos, entre ellos tiene lugar una lucha que (cuando los motivos poseen igual fuerza pero diferente dirección) se refleja en la vivencia del sujeto en forma de conflicto consigo mismo. Si en este conflicto triunfan los motivos más fuertes pero racionalmente rechazados, en el sujeto surgen vivencias penosas. Si las aspiraciones morales son vencidas por los deseos inmediatos, estas vivencias se expresan en el sentimiento de vergüenza, arrepentimiento, etc., que el sujeto trata de suavizar con ayuda de diferentes mecanismos defensivos, represiones o con ayuda de procedimientos de neutralización de la conciencia moral, señalados por algunos criminalistas norteamericanos. De aquí se deduce que el hombre que permanentemente debe enfrentarse con conflictos internos se diferenciará por la falta de decisión, la inestabilidad del comportamiento, por la incapacidad de lograr los objetivos planteados conscientemente; es decir, en él faltarán precisamente aquellos rasgos que entran, como fundamentos, en la caracterización de la personalidad psicológicamente madura.

En consecuencia, la formación de una personalidad integral, no contradictoria, no puede ser caracterizada sólo por el desarrollo de su capacidad para la autorregulación consciente. Esta es una línea importante del desarrollo, pero no la única. No

menos (y puede ser que más) importante es la formación en el hombre de aquellos sistemas motivacionales sobre los que hemos hablado más arriba, poseedores de una fuerza coercitiva tal que asegura el comportamiento deseado sin la lucha torturante del hombre consigo mismo. Para que esto ocurra, la formación de la personalidad debe transcurrir de tal forma que los procesos cognoscitivos y afectivos, y con ello los procesos controlados y no controlados por la conciencia, entren en cierta relación armónica.

Así, pues, existen fundamentos para considerar que la formación de la personalidad no puede caracterizarse por el desarrollo independiente de cualquiera de sus aspectos: racional, voluntario o emocional. La personalidad es realmente un sistema integrativo superior, una cierta totalidad indisoluble. Se puede pensar que existen ciertas neoformaciones, surgidas consecutivamente, que caracterizan las etapas en la línea central de su desarrollo ontogénico.

Por desgracia, hasta ahora no se ha investigado sistemáticamente este problema; pero casi todos los psicólogos que estudian la personalidad, reconocen el surgimiento en ella de un «núcleo» que designan con el término «Yo—sistema—Yo» o simplemente «Yo». Estos conceptos son considerados explicativos en el examen de la vida psíquica del hombre y su comportamiento. Sin embargo, el contenido y la estructura psicológicos de este «núcleo» no son puestos al descubierto y tampoco se establecen las leyes de su desarrollo en la ontogénesis. Por lo visto, se tiene en cuenta que cada persona de una u otra manera comprende de qué se habla, basándose en la vivencia empíricamente captada de su propio «Yo».

2

El presente artículo no pretende dar una respuesta científicamente fundada al problema planteado. Sin embargo, los datos obtenidos en las investigaciones del laboratorio de formación de la personalidad del niño (del Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica adjunto a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS) y también los datos de la literatura correspondiente permiten formular algunas hipótesis referidas al contenido y la estructura de esa formación psicológica central que surge al finalizar cada período evolutivo y que caracteriza las particularidades de la personalidad, específicas para los niños de la edad correspondiente.

Para ello, y partiendo de las consideraciones que serán

expuestas más abajo, analizamos las así llamadas crisis del desarrollo infantil.

Como es sabido, se entiende por crisis los períodos de transición de una etapa del desarrollo infantil a otra. Las crisis surgen en el límite entre dos edades y señalan la culminación de la etapa precedente del desarrollo y el comienzo de la siguiente. Recordemos también que cada neoformación sistémica, surgiendo en respuesta a las necesidades del niño, incluye el componente afectivo y por ello tiene fuerza impulsiva. Precisamente a causa de esto la neoformación sistémica, central para la edad dada, siendo algo así como el resultado generalizado, el resumen de todo el desarrollo psíquico del niño en el correspondiente período, no permanece neutral en relación con el desarrollo ulterior, sino que se convierte en punto de partida para la formación de la personalidad del niño de la edad siguiente. Esto permite considerar las crisis como etapas de viraje en el desarrollo ontogénico de la personalidad, cuyo análisis pone al descubierto la esencia psicológica de este proceso.

En la psicología infantil se mencionan con mayor frecuencia tres períodos críticos: las crisis de los 3, de los 7 y de los 12-16 años; la última se designa, con frecuencia, como crisis de la edad adolescente. L. Vigotski analizó además la que tiene lugar al año de vida y dividió la adolescente en dos fases: la negativa (13-14 años) y la positiva (15-17 años).

Si se examinan estas crisis desde el punto de vista de los cambios que ocurren en el comportamiento del niño, todas se caracterizan por ciertos rasgos generales. En los períodos críticos los niños se vuelven desobedientes, caprichosos, irascibles; frecuentemente entran en conflicto con los adultos que los circundan, en especial con los padres y los educadores; en ellos surge una actitud negativa hacia las exigencias que antes cumplían, llegando a la terquedad y el negativismo.

Todas estas particularidades de los niños que viven un período crítico indican frustración. La frustración, como es sabido, surge en respuesta a la privación de ciertas necesidades esenciales para el sujeto. Por eso se puede concluir que en el límite entre dos edades dan esta reacción los niños en los que no se satisfacen o, incluso, se reprimen activamente aquellas nuevas necesidades que aparecen al finalizar cada etapa del desarrollo psíquico junto con la formación central, es decir personal de la correspondiente edad¹.

¹ Es necesario diferenciar la frustración de la necesidad, ligada con su represión forzada por las exigencias sociales (partan de donde partan: de las perso-

Así, el análisis del comportamiento de los niños en el período crítico de su desarrollo desde este punto de vista nos llevó a determinadas hipótesis sobre las necesidades que resultan insatisfechas en una u otra edad y sobre las neoformaciones centrales que las generan.

3

El estudio de los datos existentes en la literatura y las observaciones propias ponen al descubierto que los rasgos del comportamiento frustrado se registran con bastante frecuencia no sólo en los niños de 3, 7 y 13 años, sino que es característico también para los que se encuentran en el límite entre el primer y el segundo año de vida. En este sentido son convincentes los datos obtenidos en el estudio clínico de niños, realizado bajo la dirección de N. Schelovánov. Sobre su base N. Schelovánov consideró racional incluir a los pequeños a partir del año y 2 meses en un nuevo grupo evolutivo, ya que el enfoque educativo adecuado hasta esa edad no lo es ya para los niños mayores de un año: generaba en ellos resistencia y caprichos.

De esta forma, los datos disponibles no sólo en psicología sino también en pedagogía dan bases para separar, siguiendo a L. Vigotski, la crisis del 1-er año.

La falta de investigaciones especiales no permite poner al descubierto, en forma suficientemente fundamentada, el contenido psicológico de dicha crisis; sin embargo, el análisis del comportamiento de los niños antes y después del 1-er año de vida y de los materiales que se refieren a su desarrollo psíquico, realizado desde el punto de vista de determinadas ideas teóricas, arroja cierta luz sobre el problema que nos interesa.

Ya desde los primeros días de vida el niño no es simplemente un «aparato que reacciona», como afirmaban los psicólogos de orientación reflexológica, sino un ser que posee, aunque difusa, su vida psíquica individual. Tiene necesidades primarias (de comida, calor, movimiento), necesidades ligadas con el desarrollo funcional del cerebro (por ejemplo, la necesidad de nuevas impresiones) y, finalmente, necesidades sociales que apare-

nas circundantes o del sujeto mismo) y aquellos casos en que las necesidades no se satisfacen como resultado de la falta, en el sujeto, de los correspondientes medios para satisfacerlas. La contradicción entre el sujeto y sus posibilidades no es un conflicto, sino que actúa como fuerza motriz fundamental de desarrollo psíquico.

cen y se desarrollan en el primer año de vida: la necesidad de otra persona, de comunicación con ella, de su atención y apoyo. Estas necesidades se convierten posteriormente en las más importantes para la formación moral del niño. El reconocimiento de las necesidades señaladas exige reconocer que en el niño existen las correspondientes vivencias afectivas. La insatisfacción de cualquiera de ellas origina vivencias negativas que se expresan en la intranquilidad, el grito; su satisfacción, en cambio, se expresa en la alegría, la elevación del tono vital general, el aumento de la actividad cognoscitiva y motora (por ejemplo, el así llamado complejo de animación), etc.

En consecuencia, el contenido de la vida psíquica de los niños en el primer año de vida se caracteriza, al comienzo, por sensaciones teñidas afectivamente y luego por impresiones vividas emocionalmente y de manera global. Dicho con otras palabras, en la conciencia del bebé están representados, en primer lugar, los componentes emocionales ligados con las influencias percibidas en forma directa¹.

Recordemos, con vistas al análisis ulterior, que en este período del desarrollo infantil la percepción es dominante en la conciencia del niño.

Ahora encaremos el examen de la situación social de desarrollo en el primer año de vida. Según las palabras de L. Vigotski, consiste en que toda la conducta del niño, toda su actividad se realiza en forma mediatizada a través del adulto o en colaboración con él. En ausencia del adulto, decía Vigotski, es como si el niño estuviera privado de brazos y piernas, de la posibilidad de traslación, de cambio de posición, de alcanzar los objetos deseados. Brevemente, todas las necesidades, orgánicas y sociales, son satisfechas por los adultos. Como resultado, en el adulto se encarnan y se fijan todas las necesidades señaladas y se convierte en el centro de atracción de toda situación percibida directamente por el niño.

Sin embargo, en el curso del primer año de vida la conciencia del bebé se desarrolla: en ella se diferencian algunas funciones psíquicas, aparecen las primeras generalizaciones sensoriales, el niño comienza a utilizar elementos de palabras para

¹ El que las formas más elementales de vida psíquica (sus fuentes) sean las emociones es completamente explicable por cuanto para el niño, casi privado de los medios instintivos de satisfacción de sus necesidades y que debe satisfacerlas a través del adulto, es biológicamente más importante la orientación en el estado de sus necesidades que en la realidad circundante y la señalización oportuna sobre esto. La vivencia es el medio para realizar esta orientación.

designar los objetos. En relación con ello las necesidades del bebé comienzan a encarnarse (a «cristalizarse») cada vez más en los objetos de la realidad circundante. Como resultado, los objetos mismos adquieren fuerza impulsora; por eso, al caer en el campo perceptivo del niño, actualizan sus necesidades, que se encontraban hasta ese momento en estado pótencial y con ello estimulan la actividad en la dirección que corresponde a la situación dada. Esto determina el carácter situacional de la conducta de los niños en el primer año de vida, cuyo comportamiento es guiado totalmente por los estímulos que caen en su campo perceptivo¹. Así, pues, y esto hay que subrayarlo especialmente, en el primer año de vida no existe una actitud indiferente hacia los objetos circundantes. Los niños perciben sólo los que tienen sentido para ellos, los que responden a sus necesidades.

La indefensión del bebé y la ausencia de impulsos no situacionales (internos, pero no orgánicos) determinan también la conducta de los adultos en relación con los niños de esta edad. Los primeros imponen su voluntad al hacerles cumplir el régimen debido de sueño, alimentación, paseos. A los pequeños de un año, por lo general, no se les pregunta si quieren o no pasear, dormir, comer. Los visten y los llevan a pasear; a determinadas horas los acuestan a dormir, los alimentan, los distraen. Si el niño no se subordina inmediatamente a esta exigencia, si llora, se resiste, etc., el adulto no hace caso de ello o bien trata de organizar la conducta del bebé introduciendo en su campo perceptivo algún nuevo estímulo que actúa infaliblemente a consecuencia de la permanente disposición del pequeño a recibir nuevas impresiones.

Pero al comienzo del segundo año de vida llega el momento en que el pequeño deja de subordinarse dócilmente al adulto y éste ya no puede guiar su comportamiento con ayuda de la organización de influencias externas. Las observaciones muestran que simultáneamente los niños se vuelven capaces de actuar no sólo bajo la influencia de las impresiones percibidas en forma directa, sino también de las imágenes y representaciones que surgen en su memoria.

Por lo visto, esto es normal por cuanto en este período la

¹ El carácter situacional es propio no sólo del comportamiento infantil en el primer año de vida. Es inherente, en forma algo distinta, a los niños de edad temprana, preescolar e, incluso, escolar. El carácter situacional se supera paulatinamente y su superación, en gran medida, es testimonio de la formación de la personalidad del niño. Trataremos de demostrar esto último en la exposición ulterior.

memoria comienza a jugar en el desarrollo psíquico un papel cada vez mayor, ocupa una posición dominante y con ello reorganiza la estructura de la conciencia infantil y el comportamiento del niño.

Distintas observaciones testimonian convincentemente que, a partir del segundo año de vida, en la conciencia del pequeño comienzan a funcionar de manera activa los recuerdos y que para él tienen matices afectivos no sólo los objetos percibidos directamente, sino también las representaciones acerca de ellos, sus imágenes.

La neoformación central, es decir personal, del primer año de vida es el surgimiento de representaciones cargadas afectivamente que impulsan la conducta del niño a pesar de las influencias del medio externo. Las llamaremos «representaciones motivantes».

Su aparición cambia en forma radical la conducta del pequeño y toda su interrelación con la realidad circundante. Su presencia lo libera de la sujeción a la situación concreta, al dictado de las influencias externas (entre otras, las que parten del adulto); en una palabra, estas representaciones convierten al niño en sujeto, aunque él mismo no toma aún conciencia de ello. Sin embargo, los adultos ya no pueden dejar de tener en cuenta esto. La tensión de las nuevas necesidades es tan grande que el no considerarlas y, más aún, reprimirlas es causa de la frustración del niño, determinante con frecuencia de su relación ulterior con los adultos y, por lo tanto, de la formación posterior de su personalidad.

4

Desde el segundo año de vida comienza un nuevo período en la formación de la personalidad que se prolonga hasta los 3 años. En este tiempo el niño recorre un enorme trecho en su desarrollo psíquico. Sin embargo, nos ocuparemos sólo de aquellos procesos que están ligados directamente con la formación de la estructura central correspondiente y con la crisis de los 3 años.

En el período señalado tiene lugar el pasaje de un ser que ya se ha convertido en sujeto (es decir, que ha dado el primer paso en el camino de formación de la personalidad) a un ser que toma conciencia de sí como sujeto; es decir, la transición que lleva al surgimiento de la estructura sistémica relacionada habitualmente con la aparición de la palabra Yo.

Todo este pasaje se realiza en condiciones muy diferentes de aquellas que determinaron la vida y la actividad del bebé.

Ante todo, los niños de esta edad, gracias a los éxitos del desarrollo precedente, comienzan a ocupar otro lugar en el mundo circundante de personas y objetos. Ya no son seres indefensos, pero sin responsabilidad; ellos se trasladan en el espacio, pueden actuar, satisfacer muchas de sus necesidades, se vuelven capaces de realizar las formas primarias de comunicación verbal; en una palabra, ya pueden realizar una actividad no mediatizada por los adultos. Ello diferencia, ante todo, la situación social de desarrollo de los niños en la primera infancia de la situación social del debé.

En este período la actividad cognoscitiva del niño se dirige no sólo hacia el mundo externo, sino también a sí mismo.

El proceso de autoconocimiento, por lo visto, comienza con el conocimiento de sí como sujeto de la acción. Se puede observar con frecuencia cómo el niño de esta edad repite muchas veces un mismo movimiento, siguiendo con atención y controlando los cambios que dicho movimiento (más exactamente, que él con ayuda del movimiento) produce. Por ejemplo, abre y cierra la puerta, desplaza objetos, los empuja para que caigan, etc. Precisamente esto ayuda al niño a sentirse algo distinto, diferente de los objetos circundantes y, de esta forma, lo ayuda a separarse como un objeto peculiar (sujeto de la acción).

Sin embargo, la autoconciencia en el segundo e, incluso, tercer año de vida continúa siendo para el mismo niño (subjetivamente) el conocimiento de un «objeto» como si fuera externo a él mismo.

El conocimiento generalizado sobre sí tiene lugar con la aparición del lenguaje y gracias a él. Al comienzo los niños aprenden los nombres de los objetos del mundo externo, luego comienzan a hacer corresponder el nombre propio consigo mismo. Sin embargo, la presencia de tal correspondencia aún no significa que en este período ya termine el proceso de separación de sí del mundo de los objetos y la toma de conciencia de sí como sujeto. Por lo visto, tal toma de conciencia tiene lugar sólo junto con la aparición del pronombre «Yo». Hasta entonces para señalarse a sí mismos los niños usan durante mucho tiempo sus nombres propios.

Es difícil, sin investigaciones especiales, comprender el «mecanismo» psicológico de pasaje del nombre propio al pronombre Yo, es decir, el mecanismo de pasaje del conocimiento de sí a la conciencia de sí. Pero nos parece indudable que en el así llamado «sistema Yo» entran componentes racionales y afectivos y, ante todo, la relación hacia sí mismo. Sobre esto testimonian, literalmente, todos los hechos en el desarrollo del

niño: el que en su conciencia desde el comienzo prevalecen los componentes afectivos; el que cualquier adquisición en la actividad cognoscitiva se realiza inicialmente sólo en presencia de necesidades que actúan de manera directa; el que las primeras palabras del niño expresan afectos o están ligadas con su satisfacción. Todo esto permite concluir que el proceso de conocimiento de sí, que culmina con el concepto Yo, se realiza sobre la base no sólo de generalizaciones intelectuales sino también afectivas. Más aún, algunos hechos testimonian que la identificación afectiva de sí (la «autoconciencia afectiva», si se puede decir así) surge antes que la racional.

La formación central que surge hacia el final de la primera infancia es el «sistema Yo» y la necesidad, generada por esta formación, de actuar por sí mismo; como es sabido, esta necesidad se expresa en la exigencia permanente e insistente del niño: «Yo mismo». La fuerza de esta necesidad es tan grande que es capaz de subordinar a muchas otras necesidades del pequeño, también bastante fuertes.

Es completamente evidente que el surgimiento de tal poderosa necesidad cambia radicalmente la forma de vida del niño y el enfoque pedagógico hacia su educación. El análisis del contenido psicológico de la crisis de los 3 años y el carácter de su curso indican que la privación de esta necesidad provoca las dificultades fundamentales en la conducta de los niños en el límite entre los dos y tres años de vida. No es casual que sufren esta crisis de manera más aguda los niños que se encuentran bajo una excesiva tutela por parte de los adultos o bien aquellos que viven en condiciones de educación autoritaria, acompañada de severas medidas de castigo. Tanto en el primero como en el segundo caso, la necesidad del niño de autonomía (de «mismidad») es reprimida. Por el contrario, los pequeños que viven en familias numerosas y que se educan en instituciones infantiles dan con menos frecuencia reacciones de crisis y ellas son menos agudas.

Luego del surgimiento del «sistema Yo» en la psiquis del niño aparecen también otras neoformaciones. Las más importantes son la autoevaluación y la aspiración, a ella ligada, de corresponder a las exigencias de los adultos de ser «bueno».

De acuerdo con muchas observaciones, la autoevaluación ya se manifiesta claramente hacia el final del segundo año de vida; pero ella no deriva de la evaluación que el niño haga de sus propias acciones, aparece antes y tiene un carácter emocional.

Por lo visto, en la autoevaluación primaria falta casi por

completo el componente racional; ella surge sobre el terreno del deseo del niño de recibir aprobación por parte del adulto y, de esta forma, de conservar el bienestar emocional.

La presencia simultánea de tendencias afectivas fuertes pero de dirección contrapuesta (hacer lo que indica el propio deseo y corresponder a las exigencias de los adultos) crea en el pequeño un conflicto interno inevitable y, con ello, complejiza su vida psíquica. Ya en esta etapa del desarrollo la contradicción entre «quiero» y «debo» pone al niño ante la necesidad de elección, provoca vivencias emocionales contrapuestas, crea una actitud ambivalente hacia los adultos y determina el carácter contradictorio de su comportamiento.

La presencia de la contradicción indicada en el comportamiento y las vivencias de los niños lleva a la agudización de la crisis de los 3 años. Al finalizar el segundo año los pequeños la superan en forma relativamente fácil, pero luego de los 3 años toma frecuentemente formas graves de empecinamiento y negativismo, lo que crea relaciones tergiversadas hacia las normas requeridas de comportamiento e interrelaciones deformadas con los adultos.

El desdoblamiento, la desintegración de la personalidad puede tener su origen ya en la primera infancia y la ignorancia de este hecho amenaza, en las edades subsiguientes, con el aumento de la disrupción entre el conocimiento de las normas y reglas de comportamiento y el deseo inmediato de cumplirlas. Esto, a su vez, puede luego manifestarse negativamente en el desarrollo moral del niño y en la estructura de su personalidad.

Así, el proceso de formación del niño en la primera infancia culmina con el surgimiento de la formación personal central en forma del «sistema Yo». En este sistema entra no sólo cierto conocimiento de sí, sino también la relación hacia sí mismo¹. Toda la ulterior formación de la personalidad está ligada en forma estrechísima con el desarrollo de la autoconciencia, la que tiene en cada etapa evolutiva sus particularidades específicas.

5

Cada etapa evolutiva se caracteriza por una peculiar posición del niño en el sistema de relaciones existente en la sociedad dada. En correspondencia con ello la vida de los niños de diferente edad se llena de un contenido específico: interrela-

¹ Para decir algo más esencial sobre la estructura del «sistema Yo» son necesarias investigaciones especiales sobre este problema.

ciones especiales con los circundantes y hacia sí mismo, actividad rectora para la etapa dada de desarrollo (juego, estudio, trabajo).

En cada etapa existe también determinado sistema de derechos, de que el niño goza, y de obligaciones que debe cumplir.

El carácter de la posición que ocupa el niño está determinado, por una parte, por las necesidades objetivas de la sociedad y, por otra, por las ideas existentes en esa sociedad sobre las posibilidades evolutivas del pequeño y sobre cómo él debe ser. Estas ideas se forman de manera espontánea, sobre la base de una larga experiencia histórica, y aunque las etapas de la vida infantil que se establecen sobre su base son algo diferentes en las sociedades con distinta formación histórica concreta, en rasgos generales son similares y corresponden realmente al curso del desarrollo infantil.

Cada niño, independientemente de las particularidades de su desarrollo individual y del grado de preparación, al alcanzar una determinada edad se encuentra ubicado en la posición correspondiente, aceptada en la sociedad dada, y con ello entra en el sistema de condiciones objetivas que definen el carácter de su vida y actividad en dicha etapa evolutiva. Corresponder a estas condiciones es para el niño vitalmente importante, ya que sólo así puede sentirse a la altura de la posición ocupada y experimentar bienestar emocional.

Sin embargo, en los períodos del desarrollo temprano (hasta los 6-7 años) los niños no se dan cuenta del lugar que ocupan en la vida y no aspiran conscientemente a cambiarlo. Si en ellos surgen nuevas posibilidades, que no se pueden realizar en los marcos de la forma de vida que llevan, experimentan insatisfacción, la que provoca una protesta y resistencia inconsciente expresadas en las crisis del año y de los tres años de vida.

En los niños de 6-7 años de edad y en relación con su avance en el desarrollo psíquico general (sobre lo que hablaremos con detalle más adelante) aparece la aspiración, claramente expresada, a ocupar una posición nueva, más «adulta», en la vida y a realizar una nueva actividad, importante no sólo para ellos mismos, sino también para las personas que los rodean. En las condiciones de educación escolar general esto, por lo común, se manifiesta en la aspiración a ocupar la posición social de escolar y a estudiar como actividad nueva, socialmente significativa. Claro, esta aspiración tiene, a veces, otra expresión concreta: por ejemplo, cumplir unos u otros encargos

de los adultos, asumir ciertas obligaciones, ser una ayuda en la familia, etc. Pero la esencia psicológica de estas aspiraciones sigue siendo la misma: los preescolares de mayor edad comienzan a esforzarse por lograr una nueva posición en el sistema de relaciones sociales que les son accesibles y por realizar una actividad nueva, socialmente significativa.

El surgimiento de tal aspiración es preparado por todo el curso del desarrollo psíquico del niño y aparece cuando éste toma conciencia de sí no sólo como sujeto de la acción (lo que caracterizó la etapa anterior del desarrollo), sino también como sujeto en el sistema de las relaciones humanas. Esto se hace posible porque hacia el final de la edad preescolar, sobre la base de toda una serie de neoformaciones psíquicas que surgen en el proceso de socialización del niño, éste ya representa objetivamente un sistema integrativo lo suficiente estable y capaz, en la forma específica para su edad, de tomar conciencia de sí y darse cuenta de su relación con lo circundante. Dicho con otras palabras, en el niño aparece la toma de conciencia de su Yo social¹.

El nuevo nivel de autoconciencia, que surge en el umbral de la vida escolar del niño, se expresa de la manera más adecuada en su «posición interna»; ésta se forma como resultado de que las influencias externas, reflejadas a través de la estructura de las particularidades psicológicas ya existentes en el niño, son de alguna manera generalizadas por él y constituyen una nueva estructura personal central, que caracteriza a la personalidad del niño en conjunto. Precisamente esta nueva estructura determina su conducta y actividad y todo el sistema de sus relaciones hacia la realidad, hacia sí mismo y hacia las personas que lo circundan.

El surgimiento de tal neoformación constituye un punto crítico en todo el desarrollo ontogénico del niño. En el umbral de la vida escolar y en condiciones de la educación escolar general esta estructura se caracteriza porque al preescolar ya deja de satisfacerle la forma anterior de vida y él desea ocupar la posición del escolar («quiero ir a la escuela», «quiero estudiar en la escuela», etc.).

Durante el pasaje de una etapa evolutiva a otra, el contenido psicológico de la neoformación señalada será diferente co-

¹ Es posible que resulte más exacto hablar aquí no de toma de conciencia, sino de vivencia de sí en calidad de sujeto social, por cuanto este proceso transurre en una forma peculiar, propia de los niños de dicha edad. Pero a ello nos referiremos cuando hablemos sobre la caracterización del pensamiento y la conciencia del niño preescolar.

mo otros serán los procesos psíquicos internos, sobre cuya base surge la vivencia que el pequeño tiene de su posición objetiva. Pero siempre reflejará el grado de satisfacción del niño con la posición por él ocupada, la presencia o ausencia de la vivencia de bienestar emocional y también generará en él las correspondientes necesidades y aspiraciones.

La presencia de una posición interna caracteriza no sólo el proceso de formación de la personalidad en la ontogénesis. Una vez surgida, esta posición se vuelve inherente al hombre en todas las etapas de su vida y también determina su actitud hacia sí y hacia la posición que ocupa en la vida. Sin embargo, a diferencia de la posición interna en la ontogénesis, donde lleva la marca de las particularidades evolutivas del niño, la posición del adulto se caracteriza por diferencias individuales mucho mayores. En el desarrollo ontogénico de la personalidad, esta posición interna se caracteriza por la aspiración del niño a ocupar una situación nueva, más «adulta»; en la madurez, por la aspiración a una situación que al sujeto le parece más adecuada a sus exigencias; en la ancianidad, por la aspiración a conservar la situación que el individuo alcanzó. Por eso la pérdida de la posición anteriormente ocupada también se acompaña de crisis en las personas de edad. Sólo que aquí no señalan el comienzo de una nueva etapa de desarrollo, sino del proceso de repliegue y desaparición de las anteriores posibilidades del hombre.

Volviendo a la crisis de los 7 años digamos una vez más que aquí tiene lugar, por primera vez, la discrepancia (de la que el propio niño toma conciencia) entre su situación social objetiva y su posición interna; y si el pasaje a una nueva posición no ocurre oportunamente, en los pequeños surge aquella insatisfacción que determina el comportamiento en el correspondiente período crítico.

En consecuencia, la crisis de los 7 años también tiene en su base la privación de una necesidad generada por la neoformación psíquica aparecida en este período.

Así, pues, la posición interna del escolar con su correspondiente contenido es la neoformación personal central que ha sido preparada a lo largo de toda la edad preescolar y que culmina cuando ésta se acerca a su fin. Esto constituye simultáneamente una nueva etapa en la formación de la personalidad del niño.

¿Qué procesos del desarrollo psíquico en la edad preescolar llevan a la neoformación señalada? ¿Cómo se prepara y qué rasgos evolutivos específicos la caracterizan?

Para responder a estas preguntas seguiremos dos líneas, fundamentales para la formación de la personalidad del preescolar, de su desarrollo psíquico: en primer lugar, la línea de su desarrollo moral y, en segundo lugar, el desarrollo de su esfera cognoscitiva, que lleva a la formación de una concepción del mundo específicamente infantil.

6

La formación moral del preescolar está estrechamente ligada con el cambio del carácter de sus interrelaciones con los adultos y con el nacimiento, sobre esta base, de ideas y sentimientos morales, que L. Vigotski llamó instancias éticas internas.

Esta línea de desarrollo está relativamente bien estudiada en la psicología infantil y expuesta tanto en el libro de D. Elkonin¹ como en el trabajo de L. Bozhóvich².

D. Elkonin relaciona el surgimiento de las instancias éticas con el cambio de las interrelaciones entre los adultos y los niños. Escribe que en los niños de edad preescolar, a diferencia de lo que ocurre en la primera infancia, se forman relaciones de nuevo tipo, lo que crea una situación social especial, característica para el período dado de desarrollo.

En la primera infancia la actividad del niño se realiza predominantemente en colaboración con los adultos; en la edad preescolar el pequeño se vuelve capaz de satisfacer autónomamente muchas de sus necesidades y deseos; no sólo es capaz de ello, sino que quiere actuar por sí mismo. Como resultado, la actividad compartida con el adulto parece desintegrarse y, simultáneamente, se debilita la fusión de la existencia del pequeño con la vida y la actividad de los adultos.

Sin embargo, la relación emocional anterior del niño con el adulto no desaparece e, incluso, no se debilita. El adulto continúa siendo el permanente centro de atracción, alrededor del que se estructura la vida del niño. Esto genera la necesidad de tomar parte en la vida de los adultos, de actuar según su modelo. Además, él no sólo desea reproducir acciones aisladas del adulto (lo que ya ocurrió en la primera infancia), sino también imitar todas las formas complejas de su actividad, sus actos, sus interrelaciones con las otras personas; en una palabra, toda la forma de vida de los mayores.

¹ D. Elkonin. *Psicología infantil*. Moscú, 1960, 316 p.

² L. Bozhóvich. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Moscú, 1968, 446 p.

Sin embargo, el pequeño aún no es capaz de realizar su deseo. Por lo visto, ello explica el florecimiento en el período de la infancia preescolar del juego creativo de roles, en el que el niño reproduce las diversas situaciones de la vida de los adultos, asume el rol del adulto y en el plano imaginario realiza su conducta y su actividad. Esto le posibilita realizar, de una manera peculiar, aquella aspiración cuya materialización en la realidad le es aún imposible. No en vano L. Vigotski escribe: «...si en la edad preescolar no maduraran necesidades irrealizables inmediatamente no existiría el juego»¹. El juego, dice, «debe ser entendido como la realización imaginada, ilusoria de deseos no realizables»². Además, se subraya que en la base del juego no existen reacciones afectivas aisladas sino aspiraciones afectivas enriquecidas (aunque el niño no toma conciencia de ellas).

Por las causas señaladas el juego de roles creativo se vuelve, según la definición de L. Vigotski, la «actividad rectora del preescolar»³ en la que se forman muchas de sus particularidades psicológicas, entre las cuales la más importante es la capacidad de guiarse por instancias éticas.

Claro, no sólo en el juego se forman las nuevas posibilidades y no sólo en él los pequeños asimilan las normas sociales de comportamiento.

En la vida cotidiana los adultos presentan a los niños determinadas exigencias: de prolijidad, escrupulosidad, organización, compasión, bondad, etc. Los niños reciben aprobación por el hecho de cumplir las normas requeridas; si las alteran, son reprendidos e, incluso, castigados. En esta edad la aprobación de los adultos, en especial de los padres, significa tanto para los niños que ellos se esfuerzan mucho para merecerla con su comportamiento.

De esta forma, pues, en los preescolares en la práctica de su vida cotidiana surgen los hábitos requeridos y cierto significado generalizado de muchas normas éticas que los orientan en aquello que es «bueno» y aquello que es «malo».

Sin embargo, el juego cumple, en la formación moral del niño, una función especial, muy importante.

Representando el rol que ha asumido, el niño distingue por sí mismo aquellas normas y reglas que son aceptadas en el medio social que lo rodea y las hace normas de su comporta-

¹ L. Vigotski. *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*. — *Cuestiones de psicología*, 1956, № 6, p. 63.

² *Ibíd.*, p. 64.

³ *Ibíd.*, p. 62.

miento de juego. Asumiendo el rol de madre, por ejemplo, la niña manifiesta hacia su «niño» solicitud, bondad, atención, lo atiende, le prepara alimentos, lo convence, lo castiga por portarse mal, tratando de ser justa. Dicho con otras palabras, se esfuerza por encarnar en el juego aquella conducta que ha tomado por modelo.

El juego favorece la identificación, para la conciencia del niño, de las normas éticas de conducta socialmente aceptadas y su comprensión. Simultáneamente, en el juego estas normas se convierten en propias y no en normas impuestas desde afuera, que el pequeño se presenta a sí mismo. Hablando figuradamente, el juego constituye algo así como aquel «mecanismo» que «traduce» las exigencias del medio social en necesidades del niño. Este determina cómo debe conducirse en una u otra situación, no espera por hacer lo que debe la aprobación de los circundantes. Su premio son los sentimientos de satisfacción y alegría personal que provoca en él el cumplimiento de su rol en el juego.

Así, en las condiciones de comportamiento cotidiano y de comunicación con los adultos y también en la práctica del juego de roles en el preescolar se forma cierto conocimiento generalizado de muchas normas sociales; sin embargo, este saber no es totalmente concientizado por el niño y está unido directamente a sus vivencias emocionales positivas o negativas. Dicho con otras palabras, las primeras instancias éticas representan por ahora sólo formaciones sistémicas relativamente simples, que de cualquier forma constituyen los gérmenes de los sentimientos morales sobre la base de los que en el futuro se formarán sentimientos y convicciones morales completamente maduros.

Las instancias morales generan en los preescolares los motivos morales del comportamiento que, según datos experimentales¹, pueden ser, por su influencia, más fuertes que muchas otras necesidades inmediatas, entre ellas las elementales.

A. Leóntiev, sobre la base de numerosas investigaciones realizadas por él y sus colaboradores, planteó que la edad preescolar es el período, durante el cual por primera vez surge el sistema de motivos subordinados, que crean la unidad de la personalidad, y que precisamente por eso debe ser considerado, como él se expresa, «el período de constitución fáctica inicial de la personalidad». El sistema de motivos jerárquicamente subordinados, según la opinión de Leóntiev, comienza a guiar el

¹ Véase, por ejemplo, las investigaciones citadas en el libro de D. Elkonin. *Psicología infantil*, Moscú, 1960, 316 p.

comportamiento del niño y a determinar todo su desarrollo¹.

Esta tesis, en general correcta, debe ser, sin embargo, complementada con algunos datos de investigaciones psicológicas posteriores. En los niños de edad preescolar no surge simplemente la subordinación de motivos, sin la que no puede existir ni actuar racionalmente ningún ser. Incluso en el bebé, cuando siente hambre (física o sensorial) todas las otras necesidades se subordinan a este motivo dominante y él comienza a actuar en una dirección estrictamente determinada. En los niños de edad preescolar, en primer lugar, no sólo aparece la subordinación de motivos sino su subordinación más o menos estable, no situacional. Al mismo tiempo, a la cabeza de la jerarquía surgida se colocan motivos específicamente humanos, es decir, mediatizados por su estructura. En el preescolar ellos están mediatizados, ante todo, por los modelos de conducta y actividad de los adultos, sus interrelaciones, las normas sociales fijadas en las correspondientes instancias morales.

A consecuencia de la gran atracción afectiva-emocional de los motivos y de las normas sociales, asimiladas con su ayuda, estas últimas comienzan a actuar como poderosos motivos que guían la conducta y la actividad del niño. Por eso los preescolares, en una serie de casos, ya pueden superar otros deseos y actuar según el motivo moral «debo». Pero esto es posible no porque en esta edad los niños ya sepan dirigir conscientemente su conducta, sino porque sus sentimientos morales poseen una fuerza impulsiva mayor, lo que les permite vencer a otros motivos en una lucha espontánea, no dirigida por el pequeño. Dicho con otras palabras, los niños de edad preescolar avanzada se caracterizan por una peculiar «voluntariedad involuntaria» que asegura la estabilidad de su conducta y crea la unidad de su personalidad.

Así, pues, el surgimiento en el niño, a finales de la edad preescolar, de una estructura jerárquica relativamente estable de motivos lo convierte de un ser situacional, subordinado a los estímulos e impulsos instantáneos que actúan sobre él en forma inmediata, en un ser que posee una determinada unidad y organización interna, capaz de guiarse por aspiraciones y deseos estables, ligados con la asimilación de las normas sociales de vida. Esto es lo que caracteriza el nuevo escalón en la formación de la personalidad del niño, peldaño que permitió a A. Leóntiev hablar de la edad preescolar como del período «de

¹ A. Leóntiev. *El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar*. (Véase la presente Antología, p. 57.)

constitución fáctica inicial de la personalidad».

Sin embargo, para comprender cómo todos estos procesos del desarrollo se reflejan en la conciencia y en las vivencias del niño, qué carácter tiene esta autopercepción y esta actitud hacia su posición en la vida, que hemos designado con el concepto «posición interna», se necesita analizar otra línea del desarrollo psíquico del preescolar: el nivel y las particularidades específicas de su pensamiento.

7

El camino que recorre el niño de los 3 a los 7 años en el área del conocimiento es enorme. En ese lapso aprende tanto sobre el mundo circundante y domina en tal grado las diferentes operaciones intelectuales que muchos psicólogos y pedagogos del pasado supusieron que el preescolar recorre el trecho fundamental en el desarrollo del pensamiento y que, posteriormente, le queda sólo asimilar los conocimientos logrados en la ciencia.

A primera vista semejante opinión parece justa. Realmente, el niño (en especial, hacia la finalización de la edad preescolar) ya sabe observar, generalizar, sacar conclusiones, realizar comparaciones. Surge en él el deseo de penetrar en la causa del fenómeno, descubrir las vinculaciones y relaciones existentes entre las cosas. Sobre esto testimonia, por ejemplo, la tenacidad incansable con que, en la primera mitad de la infancia preescolar, formula a los adultos sus interminables «¿por qué?».

Es verdad que frecuentemente el niño puede conformarse con las respuestas más superficiales, incluso absurdas; pero debe obtener alguna respuesta y, si no se la dan, la encuentra él mismo siguiendo su lógica, específica para la edad dada. Estas preguntas conmueven profundamente a los pequeños, por cuanto están estrechamente ligadas con su actitud emocional general hacia lo circundante.

Todo esto indica que la conciencia del preescolar no está simplemente llena de imágenes aisladas, representaciones y conocimientos sueltos, sino que se caracteriza por cierta percepción y comprensión integral de la realidad que lo circunda y también por una actitud hacia ella. En cierto sentido se puede decir que él tiene su punto de vista sobre el mundo y que de este mundo no está excluido él mismo y sus interrelaciones con las otras personas.

Las investigaciones psicológicas testimonian que en la infancia preescolar ya se forma en el pequeño una determinada

autovaloración. Claro, no igual a la de los niños de más edad, pero tampoco igual a la de los niños de la primera infancia. Los más pequeños (de 2 a 3 años) por lo general se consideran, independientemente de cualquier cosa, buenos. Por el contrario, en los preescolares se forma una autovaloración que se apoya en la evaluación, realizada de una u otra manera, del éxito de sus acciones, en la valoración de los circundantes, en la aprobación de los padres. Se puede decir que en la infancia preescolar se forma realmente una particular visión infantil del mundo en la que entra cierta representación general sobre el mundo, la actitud hacia éste y hacia sí mismo en dicho mundo.

Sin embargo, es insuficiente afirmar que la conciencia y la concepción del mundo de los niños de edad preescolar tiene un carácter peculiar, específico. Se debe aclarar qué representa esta especificidad. ¿Cuáles son las particularidades psicológicas de esa concepción del mundo, con la que ellos entran en la vida escolar y que se reconstruye sólo como resultado de la enseñanza hacia finales de la edad escolar temprana?

Aquí es conveniente recordar la teoría de L. Vigotski sobre los conceptos científicos y cotidianos espontáneos. Según él, antes que el niño comience a estudiar en la escuela y a asimilar consecutivamente el sistema de conceptos científicos que se refieren a diferentes áreas de la realidad, ya tiene determinados conocimientos sobre ella, extraídos de su práctica vital cotidiana y de la comunicación con las personas. Estos conocimientos representan un sistema de generalizaciones hechas por el niño. Los datos de muchas investigaciones psicológicas permiten concluir que estas generalizaciones ponen al descubierto rasgos parecidos en todos los niños de una misma edad, que se mantienen firmemente en la conciencia del pequeño, que se resisten a la sugestión externa y que sólo paulatinamente se reestructuran en el proceso de aprendizaje escolar. El estudio de estas generalizaciones permite comprender la peculiaridad cualitativa de la conciencia infantil.

Las investigaciones psicológicas de los conceptos cotidianos espontáneos muestran que las generalizaciones que están en su base, en primer lugar, tienen un carácter no consciente y, en segundo lugar, a pesar de eso permiten al niño orientarse bastante bien en el mundo circundante y actuar en él. Según las palabras de L. Vigotski, los niños, sin tomar conciencia de los verdaderos criterios sobre lo vivo y lo no vivo saben, sin embargo, sin errores qué hay que referir a una u otra categoría. Reconocen correctamente, por ciertos criterios, los objetos de

origen natural o artificial, aunque el conjunto de índices por el que se guían no es diferenciado conscientemente.

De igual forma, generalizaciones no conscientes, que surgen en la práctica de la comunicación verbal, generan el sentido del lenguaje. Este sentido les permite comprender y asimilar de manera increíblemente rápida el lenguaje de los circundantes y también adquirir sus propias y originales palabras y frases; pareciera que ellos conocen las leyes objetivas de estructuración del lenguaje. De la misma forma, los conocimientos morales se apoyan fundamentalmente en los niños en el sistema de generalizaciones no conscientes o no completamente conscientes, lo que determina el carácter específico de su comprensión y actitud hacia la realidad.

En los adultos también existen muchos conceptos semejantes, que utilizan correctamente de manera espontánea, pero que no pueden hacer conscientes por completo ni dar de ellos una explicación exacta en el plano del lenguaje. Sin embargo, tales conceptos no ocupan en la conciencia de los adultos una posición dominante. En los niños, hasta el comienzo del aprendizaje escolar y la formación de conceptos científicos, estas generalizaciones constituyen la peculiaridad específica de la conciencia, determinan el carácter de su percepción de la realidad y su actitud hacia ella. Por eso, cuando decimos que el niño al comienzo toma conciencia de sí como sujeto de la acción y luego como sujeto social (sujeto de las interrelaciones), se debe tener en cuenta que esta «toma de conciencia» no tiene tanto un carácter racional cuanto sensorial (intuitivo). La «concepción del mundo» del preescolar debería llamarse no tanto «concepción del mundo» cuanto, utilizando la expresión de I. Séchenov, «sensación integral del mundo».

La naturaleza de este tipo de pensamiento es hasta ahora una incógnita. Pero en este sentido ayudan las investigaciones, admirables por su exactitud y escrupulosidad, del «pensamiento preoperatorio infantil» de J. Piaget. Ni el «pensamiento simbólico» del niño, que se apoya en signos sensoriales, ni el pensamiento en el estadio de las «operaciones concretas» son capaces de poner al descubierto el mecanismo de formación y funcionamiento de aquellos conceptos «cotidianos espontáneos» (por ejemplo, el concepto de peso específico) que existen en el niño, que lo orientan en el mundo circundante y le permiten comprender lo que aún le es inaccesible en el nivel del pensamiento lógico. No es casual que J. Piaget dé al pensamiento preoperatorio sólo una caracterización negativa (en qué consiste su debilidad) en comparación con el operatorio. Lo examina como

precedente, como estadio más elemental de desarrollo del pensamiento lógico (codificado por signos sociales). Pero el pensamiento en el nivel de los conceptos «cotidianos espontáneos» no es un estadio sino una forma especial de pensamiento, la que tiene sus particularidades y su vía de desarrollo. Esta forma de pensamiento no es conscientizada por el hombre y no es dirigida conscientemente por él y, a pesar de ello, es capaz, a fin de cuentas, de lograr resultados creativos no inferiores a los producidos por el pensamiento lógico.

Ahora muchos investigadores se dedican a estudiar el así llamado pensamiento intuitivo, pero también su naturaleza psicológica sigue siendo poco conocida.

Ocurra de una u otra manera, hacia finales de la edad preescolar el niño ya es capaz, en la forma específica señalada más arriba, de tomar conciencia de sí mismo (la que ya para ese entonces conforma cierta unidad objetiva) y del lugar que en el momento dado ocupa en la vida.

La conciencia de su Yo social y el surgimiento, sobre esta base, de la posición interna, es decir, de cierta actitud integral hacia lo circundante y hacia sí mismo, genera las correspondientes necesidades y aspiraciones del niño. Claro, los niños de esta edad no toman conciencia por completo de los fundamentos sobre los cuales surgen en ellos nuevas necesidades, pero ya saben qué quieren y a qué aspiran. Como resultado, el juego (que en el curso de toda la edad preescolar llenaba la vida del niño con la participación ilusoria en la vida socialmente significativa de los adultos) deja, a finales de este período, de satisfacerlo. Aparece la necesidad de salir de los límites de la forma infantil de vida, ocupar un lugar nuevo y cumplir una actividad real, seria, socialmente importante. La imposibilidad de realizar esta necesidad es la que genera la crisis de los 7 años.

Tal es el contenido de la posición interna que surge en el niño en el umbral de la edad escolar y que determina las particularidades de su desarrollo en el período escolar inicial.

A lo largo de esta edad la posición señalada se debilita y luego cambia su contenido, lo que ocurre en relación con la formación de un nuevo nivel de autoconciencia, característico del período crítico en la edad adolescente. Pero esto es ya otra cuestión.

M. Lísina

LA GENESIS DE LAS FORMAS DE COMUNICACION EN LOS NIÑOS*

CONCEPTO DE COMUNICACION

Entre las disciplinas que se ocupan del problema de la comunicación a la psicología le pertenece, por derecho, uno de los primeros lugares. Sólo esta ciencia es capaz de poner al descubierto los mecanismos internos de la comunicación y las leyes que la gobiernan, aclarar la formación de las necesidades de comunicación y los medios de satisfacerlas, revelar las condiciones psicológicas que favorecen o dificultan la comunicación eficaz entre las personas en diferentes situaciones.

En la actualidad, en la ciencia soviética y en el extranjero se ha acumulado un importante material sobre la psicología de la comunicación. Nuestra tarea consiste en separar en ese amplio problema sólo una cuestión: la génesis de la comunicación en el niño pequeño. La falta de estudio de la ontogénesis de la comunicación y su importancia para la comprensión de los fenómenos del comportamiento social de las personas nos incitaron a encarar la investigación experimental sobre el surgimiento y desarrollo de la comunicación en los niños.

La cuestión sobre la génesis de la comunicación está ligada con otro problema importante: el del desarrollo social y psíquico del niño. El problema «comunicación y desarrollo» atrae cada vez más la atención de los investigadores. En la psicología soviética el desarrollo psíquico del niño es considerado como el proceso de asimilación de la experiencia histórico-social acumulada por las generaciones anteriores (Vigotski, Zaporózhets, Leóntiev, Elkonin). Los niños pequeños pueden asimilar esta experiencia sólo en el curso de la interacción con los adultos que los circundan, portadores vivientes de esta experiencia; por eso la comunicación con los adultos es la condición más importante del desarrollo psíquico del niño.

* *El principio del desarrollo en psicología*. Bajo la redacción de L. Antsíferova. Moscú, Naúka, 1978, p. 268-294. Se publica ligeramente abreviado.

A pesar de que la tesis sobre la asimilación de la experiencia histórico-social de la humanidad y sobre su importancia para la ontogénesis de la psiquis ha sido planteada hace mucho y halló amplio reconocimiento entre los psicólogos, su fundamentación experimental no puede considerarse suficiente. En la literatura científica hay pocos materiales fácticos que caractericen el contacto del niño con los adultos que lo circundan y que pongan al descubierto las vías concretas de influencia de la comunicación en diferentes aspectos de la vida psíquica del niño. Teniendo en cuenta la importancia del problema, en 1960 el Laboratorio de psicología de niños de edad temprana y preescolar del Instituto de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, a proposición de A. Zaporózhets, comenzó a investigar la génesis de la comunicación con los adultos en los niños desde el nacimiento hasta los 7 años.

Una de las primeras tareas consistió en la definición precisa del objeto mismo de estudio, por cuanto el término «comunicación» es interpretado de maneras muy diferentes; se lo usa sin especiales reservas para designar la cariñosa conversación del adulto con el bebé y para caracterizar ciertas «interrelaciones» del hombre y la máquina. Para nosotros la característica más importante es la actividad mutuamente orientada de dos o más participantes de la actividad, cada uno de los cuales actúa como sujeto, como individuo. En cuanto la atención de la persona se dirige a otro objeto, la comunicación es sustituida por otra actividad y se restablece sólo después que el individuo se dirige nuevamente a su interlocutor. En consecuencia, los momentos y los episodios de la comunicación se entremezclan con fragmentos de otra actividad, se incluyen en ella y constituyen algo así como una parte de una estructura más compleja, en la que están orgánicamente fundidos dos o más tipos de actividad.

Consideramos importante subrayar la estrecha relación de la comunicación con otros tipos de actividad psíquica del individuo y, al mismo tiempo, señalar su especificidad: la particularidad del objeto de la actividad de comunicación, la que siempre está dirigida a la individualidad de la otra persona. Si ante nosotros tenemos una actividad cuyo objeto es una determinada persona como sujeto, como personalidad (y no como cuerpo físico) esto será, en todos los casos, comunicación (un sinónimo de la cual es, para nosotros, actividad comunicativa). Y, a la inversa, no hay comunicación cuando el objeto de la actividad es alguna cosa diferente a la persona como sujeto.

Introducimos en la comprensión de la comunicación otro

rasgo definitorio más: el que los participantes pongan de manifiesto una actividad mutua y específica, como resultado de la cual cada uno de ellos, alternadamente, se convierte ora en sujeto ora en objeto de la actividad de comunicación y la acción de cada uno supone la acción de respuesta del otro e internamente a ella está dirigida. Sobre esta particularidad de la comunicación llaman la atención A. Bodaliov (1965), E. Smirnov (1973) y otros. Por ello ningún acto, aunque tenga todos los rasgos exteriores de acción comunicativa (lenguaje, mímica, gestos) será considerado comunicación si su objeto es un cuerpo privado de la capacidad de percepción y de la actividad psicológica de respuesta (una persona dormida, un maniquí, un retrato, etc.). Este rasgo limitativo se contiene ya, en forma implícita, en la comprensión del objeto de comunicación como sujeto.

Toda definición es un asunto difícil e ingrato. Por lo visto, la cantidad de definiciones del concepto de comunicación se aproxima al número de autores ocupados en este problema. Pero de cualquier forma, consideramos indispensable formular nuestra definición de este concepto para, de la manera más exacta y precisa posible, mostrar qué constituyó el objeto de nuestro estudio.

Nosotros definimos la comunicación como determinada interacción de las personas, en el curso de la cual ellas intercambian diferente información con el objetivo de establecer relaciones o unir esfuerzos para lograr un resultado común. Desde el punto de vista psicológico la comunicación es un tipo peculiar de actividad que se caracteriza, ante todo, por su orientación hacia el otro participante de la interacción en calidad de sujeto. La comunicación posee también todos los demás rasgos estructurales de la actividad. Durante su análisis partimos de la concepción psicológica de la actividad, elaborada por A. Leóntiev (1972, 1975) y siguiéndolo, tratamos de determinar el objeto de la actividad comunicativa (sobre él se habló más arriba); la necesidad que está en su base; los motivos de la comunicación; las tareas comunicativas que son resueltas por las personas en el curso de la comunicación y, finalmente, las operaciones o medios, con ayuda de los cuales se realiza la comunicación entre las personas.

En el contexto del presente artículo nos parece importante examinar sólo una de las cuestiones enumeradas, a saber: la cuestión sobre la necesidad de comunicación en el hombre. Se puede referir, con todo fundamento, el problema de las necesidades al número de problemas más difíciles de la ciencia psicológica; esta cuestión espera aún su solución teórica, en forma general y particular: la de la necesidad de comunicación. Entre

las últimas búsquedas en esta dirección se pueden mencionar los trabajos de Obújovski (1972), Leóntiev (1975), Símonov (1975). No pretendemos sostener que hemos encontrado la clave para resolver esta cuestión, que tan tenazmente buscan los psicólogos. Sin embargo, la organización de una investigación experimental exigió formular alguna hipótesis de trabajo, partiendo de la cual se pudiera elaborar un sistema de criterios para descubrir en nuestro pequeño sujeto de experimentación la actividad de comunicación y los niveles de su desarrollo. Por cuanto estudiamos a niños, comenzando desde los 10-15 días después de su nacimiento y hasta los 7 años, nosotros debíamos permanentemente determinar con exactitud si habían aparecido en ellos los primeros vínculos comunicativos con las personas que los circundan y en qué etapa se encontraban. Las necesidades y sus motivos objetivados conforman la principal característica del nivel de desarrollo de la actividad; su surgimiento sirve de base para juzgar si se ha constituido, en general, la actividad dada en el individuo.

Partiendo de las consideraciones arriba expuestas, nosotros elaboramos una hipótesis de trabajo sobre en qué consiste la necesidad de comunicación en el hombre. Se tomó como base el resultado de la comunicación, ese producto fundamental que se crea a consecuencia de la actividad comunicativa. La tarea de los participantes de la comunicación de establecer relaciones y reunir esfuerzos supone y simultáneamente constituye el objeto de la actividad psíquica de todos los participantes. Es lógico suponer que como resultado de la comunicación en cada uno de los participantes de la actividad se forma una imagen de sí mismo y de la otra persona. Esta imagen reúne el componente cognoscitivo (el reflejo de las particularidades propias y del interlocutor descubiertas en el curso de la interacción) y el componente afectivo (la valoración de las particularidades reflejadas o la actitud hacia ellas). Claro, cierta representación sobre sí mismo y sobre otras personas puede formarse también con ayuda de una actividad no comunicativa. Pero es indudable que el carácter de la actividad de comunicación determina su importancia especial para el autoconocimiento y el conocimiento de las personas circundantes, para la valoración de sí y de otras personas.

Si el conocimiento y la valoración de las otras personas es el resultado y el producto de la comunicación, se puede suponer que ellos estimulan esta actividad, constituyendo una gran parte de la necesidad de comunicación, aunque no la agoten por completo. De esta tesis se deduce que los motivos de la comuni-

cación deben «objetivarse» en aquellas cualidades del individuo y de las otras personas, para el conocimiento y la valoración de las cuales el sujeto dado entra en interacción con alguien de los circundantes.

Tal fue la hipótesis de trabajo sobre la necesidad de comunicación y sus motivos, que sirvió de base para organizar la investigación experimental sobre el surgimiento y desarrollo de la comunicación con los circundantes en los niños desde el nacimiento hasta los siete años. Partiendo de ella no fue difícil individualizar los criterios para juzgar acerca del surgimiento de la actividad comunicativa y de las principales categorías de motivos que impulsan a los niños a la comunicación.

Tratando de diferenciar los criterios que indican la presencia de comunicación, llegamos a la conclusión que la actividad comunicativa del niño posee los siguientes indicadores:

- 1) la atención y el interés hacia el adulto;
- 2) el matiz emocional con que se percibe la acción del adulto;
- 3) los actos que el niño realiza por iniciativa propia y cuyo objeto es el adulto y
- 4) la sensibilidad de los niños hacia la actitud que el adulto pone de manifiesto en relación con las acciones de aquéllos. Tomados en conjunto, los indicadores enumerados señalan la presencia en el niño de la actividad dirigida a estructurar una imagen cognoscitiva y, al mismo tiempo, afectiva de sí mismo y de la otra persona, es decir, a satisfacer la necesidad de comunicación como la hemos definido más arriba.

Las diferentes categorías de motivos de comunicación aparecen en el pequeño como formas de sus necesidades referidas a las propiedades y procedimientos de la conducta del adulto. Las observaciones mostraron que a lo largo de la infancia preescolar se observan tres grupos principales de motivos: cognoscitivos, «de trabajo» y personales. Los motivos cognoscitivos de la comunicación se personifican en el adulto que actúa como fuente de los conocimientos y como organizador de nuevas impresiones del niño. El motivo «de trabajo» revela al adulto en una nueva cualidad: como copartícipe en la actividad práctica conjunta, como ayudante del niño y modelo de las acciones necesarias. Los motivos personales se objetivan en el adulto como miembro de la sociedad, como portavoz de exigencias e ideales sociales.

La idea sobre el objeto de la actividad comunicativa, sobre el carácter de la necesidad de comunicación y de sus motivos principales permitió seguir experimentalmente el surgimiento de esta actividad y las etapas de su desarrollo en los niños. Pero

antes de exponer los resultados de las investigaciones, nos detendremos brevemente en la descripción de la situación experimental fundamental. En nuestros experimentos participaban habitualmente dos sujetos: uno era el niño; el otro, un adulto. La edad de los niños fue siempre la variable independiente. El más pequeño de ellos tenía 9 días; el mayor, 7 años. Los interlocutores adultos se diferenciaron por el grado de cercanía (la madre, miembros de la familia o personas ajenas) y por sus funciones en la vida de los niños (en los experimentos tomaron parte personas que los atendían, los educaban o personas ajenas que no tenían una función definida en la vida del pequeño). Entre los niños había educandos de instituciones infantiles como la Casa del niño, casas-cuna y jardines de infantes y también pequeños criados en sus hogares. En correspondencia con el proyecto de la investigación, se crearon condiciones para la interacción comunicativa del niño y el adulto. Luego se analizó el comportamiento del niño, se puso de relieve el contenido psicológico de su comunicación con el adulto, se determinaron las particularidades evolutivas e individuales de la actividad comunicativa.

Los resultados de las investigaciones experimentales de los colaboradores del laboratorio fueron publicados reiteradamente. En su forma más completa se encuentran en los libros: *Desarrollo de la comunicación en los preescolares* (bajo la red. de Zaporózhets y Lísina). Moscú, 1974 y *La comunicación y su influencia en el desarrollo de la psiquis del preescolar* (bajo la red. de Lísina). Moscú, 1974. En el presente artículo totalizamos y sometemos a discusión los más importantes datos obtenidos.

LA APARICION DE LA NECESIDAD DE COMUNICACION CON LAS PERSONAS CIRCUNDANTES

Las observaciones realizadas permiten afirmar que en los primeros días después del nacimiento los bebés no demuestran necesidad de comunicación, aunque requieren extremadamente la ayuda y la atención de los adultos. Hacia finales del primer mes comienzan a estructurarse algunos componentes de la necesidad de comunicación y su formación definitiva termina hacia los dos meses. Desde este momento se puede observar en el bebé una actividad dirigida al adulto como objeto de la misma y que tiene todos los rasgos, señalados por nosotros, de la actividad comunicativa.

Así, pues, el primer hecho establecido en los experimentos

es que los niños entran en comunicación con las personas circundantes no inmediatamente después del nacimiento sino a las 6-8 semanas de vida. ¿Quiere decir esto que ellos no poseen una necesidad innata de comunicación? ¿Puede ser que ella ya exista, pero que simplemente requiera un cierto tiempo para su formación definitiva? Incluso los reflejos incondicionados de succión necesitan «ser puestos en funcionamiento» como fue mostrado, por ejemplo, por A. Turóvskaia (1957). Este interrogante adquiere especial agudeza porque entre los psicólogos hay adversarios y partidarios de la concepción sobre el carácter innato de la necesidad de comunicación. A los últimos pertenecen Vedénov (1963) y Campbell (1965).

Nosotros nos inclinamos por la primera de las hipótesis arriba mencionadas y suponemos que en los primeros momentos después del nacimiento la necesidad de comunicación con las personas circundantes está ausente en el bebé. Posteriormente ella no surge por sí misma, sino sólo bajo la influencia de determinadas condiciones. En apoyo de este punto de vista testimonian, en particular, los hechos descritos por M. Yu. Kistiakóvskaia (1970): incluso los niños de 2-3 años, que han crecido sin contacto con los adultos, no mostraron interés hacia éstos, no supieron reaccionar adecuadamente a las influencias educativas. ¿Cuáles son las condiciones de las que depende la aparición en el bebé de la necesidad de comunicación? El análisis muestra que son, por lo menos, dos.

Se trata, en primer lugar, de la necesidad objetiva del bebé de atención y solicitud por parte de los circundantes. Sólo gracias a la ayuda permanente de los adultos próximos el bebé puede sobrevivir cuando no posee ningún tipo adaptativo de actividad y no está en condiciones de satisfacer por sí mismo ni una sola de sus simplísimas necesidades orgánicas. Por la teoría de I. Pávlov sobre los reflejos condicionados (1951) es bien sabido que los objetos que tienen una relación estable con las necesidades vitalmente importantes del individuo adquieren «significado de señal»; ellos se distinguen, en primer término, del medio circundante y son sometidos a detallado análisis. Muchos partidarios del conductismo interpretan la aparición, en los niños, de la atención y el interés hacia los adultos como resultado de la formación de reflejos condicionados; la necesidad de comunicación es explicada como derivada de la satisfacción, por los adultos, de las necesidades orgánicas primarias del niño. La tendencia del pequeño a los contactos con las personas que lo circundan es interpretada como resultado del «condicionamiento social» secundario de los estímulos que

parten del hombre (su aspecto, el sonido de su voz), la reacción a los cuales se refuerza por otros estímulos que satisfacen la necesidad de alimentación del niño (Baer, Bijou, 1966), de confort proveniente del roce con un cuerpo blando y cálido (Harlow, Suomi, 1970), etc.

Nosotros, sin embargo, suponemos que semejante interés «egoísta» del niño hacia el adulto no constituye de ninguna manera la necesidad de comunicación. Nuestras observaciones confirman los datos de una serie de autores referidos a que en los primeros días de vida el niño aprende a utilizar a los adultos para eliminar la falta de confort y para obtener aquello que le es indispensable, con ayuda de diferentes gritos, lloriqueos, muecas, movimientos amorfos que abarcan todo su cuerpo (Bosinelli, Venturini, 1968). La madre, o la persona que la reemplaza, aprende rápidamente a reconocer por el carácter de estas y otras señales qué quiere el pequeño y cuán urgentemente lo necesita; ella acude a tiempo en su ayuda y el niño recibe satisfacción. Pero el bebé, en este período, no dirige sus señales a nadie en particular; no mira a la madre, no expresa placer alguno por el hecho de haber recibido lo que deseaba, sino que, simplemente, se hunde en el sueño. Precisamente en este estadio permanecieron durante muchos meses los niños descritos por Kistiakóvskaia (1970). Quiere decir que la necesidad con respecto a los adultos lleva sólo a la aparición en el bebé de una actividad que señala a los circundantes sobre su estado, como resultado de lo cual recibe de ellos lo necesario para la vida. Pero en este período los niños no se dirigen al adulto. No hay comunicación. ¿Qué hace falta para que surja la actividad comunicativa?

La segunda condición, decisiva por el papel que juega, para la formación de la comunicación con los adultos es la conducta del interlocutor de más edad. Desde el comienzo mismo el adulto se dirige al bebé como a una verdadera persona, aunque sea aún pequeña: habla con él, lo acaricia e incansablemente busca cualquier signo por el que se pueda deducir que el pequeño lo ha comprendido. Cualquier mueca que parezca una sonrisa (dichas muecas existen desde el primer día de vida: véase Gesel, Hg, 1949), cualquier detención de la mirada errante y no focalizada provoca de inmediato una reacción extasiada por parte de la madre; ella ve lo que aún no existe y así modela, realmente, una nueva conducta en el niño. Comienza a comunicarse con el bebé cuando éste aún no es capaz de realizar una actividad comunicativa y, precisamente gracias a esto, él va tomando parte en dicha actividad.

No se trata que el niño descubra de quién depende y que establezca con esta persona relaciones ventajosas para sí. Lo importante es que el adulto, siendo imprescindible para el niño (por eso se distingue en el campo atencional del bebé como objeto especial), lo introduce paulatinamente en una esfera de nuevas interrelaciones donde se convierte en sujeto, contactando con el cual el niño experimenta una alegría especial. Observamos en niños de dos, tres y cuatro meses que profundo arrobamiento les provoca la «conversación» cariñosa de una persona ajena (que nunca los ha alimentado ni los cambió de ropa) y que, inclinándose sobre la cuna, les sonríe y los acaricia tiernamente. Durante siete largos minutos (lo que duró el encuentro) el bebé no quitó los resplandecientes ojos del rostro del adulto, emitió distintos sonidos inarticulados, movió las piernitas y no se cansó de manifestar contento (Lísina, 1974, b).

Si la necesidad del niño con respecto al adulto constituye la condición indispensable para la aparición de la comunicación en los niños, la iniciativa anticipadora del adulto, que se dirige al bebé como si fuera un sujeto y que modela activamente la nueva conducta infantil, constituye la condición decisiva en este proceso y en conjunto ambas son suficientes para que aparezca la actividad comunicativa. En consecuencia, es el adulto quien atrae al niño a la comunicación y luego, en el proceso de esta misma actividad, en los pequeños se genera paulatinamente la nueva necesidad de comunicación, diferente de todas las que existían en el bebé desde los primeros contactos con los circundantes.

Lógicamente, no afirmamos que durante el proceso de formación de la comunicación sólo el adulto es activo, que el niño recibe pasiva e incondicionalmente las acciones a él dirigidas y que construye su actividad en plena correspondencia con estas últimas. Las posibilidades potenciales del pequeño tienen importancia decisiva; ellas determinan qué y cómo aceptará el material ofrecido por el adulto. En las últimas décadas se estableció que el bebé e, incluso, el recién nacido posee reservas para percibir diferentes estímulos y para responder a ellos, cuya existencia no hace mucho era completamente desconocida. Surgió entonces la pregunta: ¿para qué las necesita el niño? Opinamos que estas posibilidades (concentración, percepción objetal, constancia perceptiva de la forma y del tamaño, diferenciación de los sonidos según el timbre y la altura, capacidad para establecer enlaces instrumentales temporales) se utilizan, ante todo, durante el establecimiento

de contactos con las personas circundantes.

Simultáneamente, las posibilidades del niño en cada período evolutivo tienen límites, y si el adulto no los toma en consideración y se adelanta en exceso, sus acciones no encuentran la respuesta adecuada. Así, nuestras observaciones mostraron que los intentos de organizar la comunicación con un bebé de tres meses sobre la base de acciones puramente verbales del adulto son infructíferas: el niño «toma» sólo el aspecto expresivo del lenguaje y contacta con el orador más elocuente como con un sujeto tartamudo, pero bueno y tierno. A un niño de un año los largos monólogos lo exasperaron, de la misma manera, aproximadamente, como el que le acariciarán la cabeza; en esta edad la comunicación con las personas circundantes se construye sobre la base de la actividad objetal conjunta y el excesivo adelantamiento con respecto al nivel alcanzado por los niños resultó tan ineficaz para su desarrollo como el retraso con respecto a aquél.

¿Cómo comprender el mecanismo de acciones anticipatorias del adulto que se apoyan en las posibilidades potenciales del niño y que lo hacen avanzar efectivamente?

Por lo visto, en este proceso tiene importancia el papel reforzador de las acciones del adulto que observa la conducta de respuesta del niño. El adulto acompaña los movimientos «que tienen perspectiva», aparecidos espontáneamente en el bebé, con caricias, frases, meceduras y otros estímulos que provocan la concentración del niño y también satisfacen sus necesidades orgánicas (de calor, defensa, de impresiones). Gracias a esto dichos movimientos se refuerzan y luego de un corto tiempo los niños comienzan a realizarlos según el mecanismo llamado de «movimiento voluntario», lo que también se acompaña de las acciones reforzadoras del adulto. Muchos autores consideran que los movimientos expresivos pueden ser asimilados por los niños sobre la base de la imitación primitiva. Es dable suponer que durante el proceso de formación de la comunicación el niño asimila primero las operaciones o los medios comunicativos, luego éstos se llenan de contenido interno y sobre su base se genera la acción, el verdadero acto comunicativo. Únicamente después, paulatinamente, el funcionamiento de las acciones lleva a la estructuración de la actividad en su plano externo y en su aspecto de necesidades y motivacional interno.

EL DESARROLLO DE LA COMUNICACION EN LA PRIMERA INFANCIA Y EN LA EDAD PREESCOLAR

El segundo grupo de hechos, obtenidos en las investigaciones experimentales, se refiere al desarrollo de la actividad comunicativa aproximadamente desde los dos meses de vida. Se aclaró que el desarrollo de la comunicación se perfecciona en el proceso en el que se sustituyen varias formas peculiares de actividad comunicativa. Cada forma representa una estructura integral caracterizada por un peculiar contenido de la necesidad de comunicación, por su motivo rector y por los medios principales con que se realiza. Coincide con un período más o menos exactamente determinado de la infancia preescolar y en cada etapa mantiene relaciones estrechas y complejas con otros tipos de actividad infantil.

Hemos identificado en total cuatro formas, en esencia niveles o estadios, de comunicación. Para elegir el nombre de cada forma se tomaron en cuenta dos particularidades fundamentales: la relación con la situación dada y el motivo dominante de la comunicación. El carácter situacional habla de la dependencia de la comunicación con respecto a la interacción aquí y ahora entre el niño y el adulto. Las dos formas genéticas tempranas de la comunicación, la primera y la segunda, son situacionales. Los niños que se encuentran en las correspondientes etapas de desarrollo reflejan sólo aquellas propiedades (propias y de la otra persona), que se expresan en la acción cumplida por los participantes de la comunicación aquí y ahora. Las dos formas genéticas más tardías de comunicación, la tercera y la cuarta, se caracterizan por ser doblemente no situacionales. En primer lugar, no es situacional el material sobre la base del que se anudan los contactos con el adulto: se trata de propiedades sensorialmente no perceptibles de los objetos y fenómenos físicos, cualidades morales, intelectuales, etc. de las personas que no tienen relación directa con la situación de comunicación. En segundo lugar, son no situacionales los componentes que entran en la imagen de sí mismo y del interlocutor, formada en el niño como resultado de la comunicación. Así, pues, el carácter situacional tiene una importancia muy grande para determinar su nivel de desarrollo. Las formas situacionales de comunicación son más primitivas y reflejan las cualidades externas, frecuentemente poco sustanciales, de las personas circundantes y de sí mismo. Las formas no situacionales de comunicación se distinguen por un desarrollo

superior y aseguran el reflejo de cualidades esenciales y estables de la personalidad.

El segundo rasgo, que hemos utilizado para elegir la denominación de las formas de comunicación, está ligado con los motivos rectores característicos para cada una de ellas. Los motivos personales son rectores en los marcos de la primera y de la cuarta forma de comunicación; en correspondencia las denominamos formas situacional-personal y no situacional-personal. Para ambas es típico el transcurso relativamente autónomo de los episodios de comunicación; el móvil para la actividad comunicativa del niño son las propiedades del adulto como individuo peculiar. Si en la etapa de la comunicación situacional-personal estas propiedades se agotan, para el pequeño, en la atención y el cariño que le brinda el adulto, en la etapa de comunicación no situacional-personal ellas se refieren a las cualidades morales de la personalidad, las particularidades de la persona como representante de la sociedad. Por eso la imagen del adulto en el bebé del primer medio año de vida es inindividualizada, difusa; se perciben y diferencian sólo sus acciones aisladas. En el preescolar de mayor edad, por el contrario, la idea sobre el adulto se distingue por la riqueza y diversidad de matices, la combinación de conocimientos y valoraciones estables y sus variantes dinámicas.

En los marcos de la segunda forma genética de comunicación los motivos «de trabajo» ocupan la situación rectora y por ello esta forma de comunicación se denomina situacional-«de trabajo». En la primera infancia el niño está absorbido por las manipulaciones con los objetos; lo ocupan por completo las cualidades sensoriales de éstos y su transformación en el curso de la traslación, deformación, división en partes, etc. La limitación de las posibilidades del niño durante la acción con los objetos y su escasa experiencia para utilizarlos de diferente manera condicionan la necesidad del niño en la ayuda del adulto. Precisamente por eso las cualidades «de trabajo» del adulto adquieren a los ojos de los niños, en la primera infancia, una fuerza estimulante especial, por ellas los niños entran en comunicación con los adultos.

En el tercer nivel de desarrollo de la actividad comunicativa ocupan la posición rectora los motivos cognoscitivos de comunicación y la forma correspondiente se denomina no situacional-cognoscitiva. El interés por el mundo físico de las cosas y fenómenos, que aparece ya en la primera infancia, se profundiza en los preescolares de más edad y no se limita ahora a las propiedades sensoriales de los objetos, sino que se extiende

también a cualidades más esenciales, no dadas sensorialmente, de las cosas y a sus interrelaciones. Las manipulaciones con los objetos ya no pueden satisfacerlo y el niño, con redoblado interés, compara, confronta, reflexiona. Sin embargo, su experiencia y sus posibilidades limitadas no le permiten orientarse por sí mismo en los secretos del origen de los objetos, en las causas y consecuencias de sus interrelaciones. Para comprender y asimilar todo esto el pequeño necesita un sabio ayudante: el adulto. De aquí en adelante éste aparece ante el niño en otro aspecto más: es la «persona que sabe» y por eso puede convertirse en fuente de una información inalcanzable para el pequeño, en interlocutor durante la discusión de un fenómeno complejo y en juez que determina lo correcto de la solución dada por el niño a una tarea difícil. Precisamente en el curso de la actividad cognoscitiva se genera en los preescolares el móvil de comunicación con los adultos.

Así, pues, hemos dividido cuatro formas genéticas de comunicación con los adultos en los niños durante los primeros siete años de vida. Son las siguientes:

I) comunicación situacional-personal (bebé);

II) comunicación situacional-«de trabajo» (primera infancia);

III) comunicación no situacional-cognoscitiva (edad preescolar temprana y media) y

IV) comunicación no situacional-personal (edad preescolar media y mayor).

A nuestro juicio esta clasificación, a pesar de todo su convencionalismo, permite examinar el desarrollo de la comunicación en unidad con el de otros aspectos de la psiquis, como línea que depende del cambio de otros tipos de actividad y que, en gran medida, condiciona dichos cambios. Gracias a este enfoque de la génesis de la comunicación en los marcos de la concepción propuesta, se puede asegurar el carácter sistémico de la investigación, cuyo importante papel señalan, en los últimos tiempos, diferentes psicólogos (por ejemplo, Nepómniachaia, 1975). De acuerdo con nuestras observaciones, cada nueva forma de comunicación se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime. Cuanto mayor es el niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios comunicativos, tanto más ricos y diversificados son sus contactos con las personas que lo circundan, más fácilmente cambia la forma de comunicación en correspondencia con las condiciones de la actividad.

Sin entrar en una discusión detallada de las particulari-

dades que presentan las formas de comunicación señaladas desearíamos detenernos brevemente en algunas cuestiones referidas a cada una de dichas formas de comunicación.

ALGUNAS PARTICULARIDADES DE LAS FORMAS GENÉTICAS DE COMUNICACION

Durante el examen de la forma genética inicial de comunicación lo primero que atrae la atención y, quizá, lo más importante es la función cumplida por las manifestaciones emocionales del niño.

LA FUNCION DE LAS MANIFESTACIONES EMOCIONALES EN LA COMUNICACION SITUACIONAL-PERSONAL

En el bebé la comunicación situacional-personal adquiere, en su forma desarrollada, la fisonomía de «complejo de animación», que incluye como componentes la concentración en el adulto, la sonrisa, las exclamaciones y una excitación motora general. El complejo descrito aparece como manifestación externa de placer, de vivencias positivas experimentadas por el niño (Bozhóvich, 1968). ¿Qué razones hay para adjudicar a esta reactividad, por lo visto puramente emocional, una función de actividad social e interpretar el complejo de animación como una forma de actividad comunicativa del bebé?

Todos los psicólogos que estudiaron la expresión de las emociones positivas en los niños llegaron a una conclusión unánime que H. Wallon expresó admirablemente diciendo: «La sonrisa es un gesto dirigido a la otra persona» (Wallon, 1956). La investigación ontogenética detallada de las manifestaciones emocionales positivas en los niños testimonia que ellas se forman durante los primeros meses de vida durante la comunicación con las personas circundantes y bajo su influencia. Esto se refiere a la sonrisa (Izard, 1971; Spitz, 1946; Kistiakóvskaia, 1970), la risa (Washburn, 1929), las vocalizaciones expresivas (Brackbill, 1958, Vétrova, 1975), la excitación motora con matiz emocional positivo (Lísina, 1974, a). Estos hechos permitieron a Elkonin (1960) afirmar que el complejo de animación cumple la función de comunicación del bebé con los adultos circundantes. El estudio experimental detallado de cómo surge y se desarrolla dicho complejo en el primer medio año de vida nos convenció que testimonia la

aparición de la forma más simple de interacción con las personas circundantes. Los componentes del complejo de animación sirven de base para que el bebé comience a diferenciar en el medio circundante a la persona adulta (concentración), realizar la comunicación mímica (sonrisa) y específicamente vocal (vocalizaciones prelingüísticas) con el adulto y atraer activamente al adulto a la comunicación (excitación motora).

Pero los niños manifiestan alegría no sólo cuando interactúan con los adultos: también les provoca placer un color brillante y puro, el juguete que se mueve, los sonidos melódicos. En respuesta a los estímulos enumerados los niños quedan inmóviles, sonríen, balbucean; cuando manipulan juguetes, llegan frecuentemente a un estado de intensa excitación motora. ¿Puede considerarse esa conducta una forma de actividad comunicativa?

La investigación experimental de Mescheriakova (1975), colaboradora de nuestro laboratorio, estuvo dedicada a buscar respuesta a este interrogante. Ella comparó minuciosamente el comportamiento de los niños en dos situaciones diferentes: en la situación de comunicación con el adulto y en la situación de juego con juguetes atractivos. Estableció que los bebés, en los primeros meses de vida, manifestaron de manera parecida su alegría ante las impresiones recibidas. Sin embargo, en la situación de comunicación, el complejo de animación aparece antes y es más intenso que durante la manipulación de juguetes; además, se diferencia por una gran flexibilidad, por su carácter cambiante, si varían las acciones del adulto.

Sobre la base de los datos obtenidos, S. Mescheriakova concluyó que la función social del complejo de animación es genéticamente inicial y fundamental. Luego esta forma de comportamiento se convierte en un procedimiento habitual de expresión, por parte de los niños, de todas las demás vivencias agradables, incluso fuera de los marcos de la comunicación con los adultos.

En publicaciones anteriores nosotros denominamos la primera forma de comunicación inmediata-emocional; inmediata, porque la comunicación aquí no es mediatizada por ninguna otra actividad común del niño y el adulto; emocional, porque ella se reduce a la expresión mutua de emociones que el niño y el adulto se dirigen uno a otro. Posteriormente rechazamos esta denominación a los fines de una clasificación más estricta de las cuatro formas de comunicación que nosotros diferenciamos. Sin embargo, es indudable que, por su esencia,

la forma genéticamente más temprana de comunicación consiste en el establecimiento de contactos emocionales del niño con otras personas. Estos vínculos emocionales en los niños de mayor edad y en los adultos constituyen una parte indispensable de los lazos que unen a los participantes de la actividad comunicativa. En ellos se manifiesta la evaluación más generalizada de un interlocutor por el otro, la que se expresa de la manera más eficaz por medios expresivo-mímicos, característicos de la comunicación situacional-personal (Mehrabian, 1971).

EL PAPEL DEL INTERLOCUTOR ADULTO Y DEL OBJETO EN LA COMUNICACION SITUACIONAL-«DE TRABAJO»

En cuanto a la segunda forma genética de comunicación, la situacional-«de trabajo», podemos decir que durante el análisis de la conducta de niños en la primera infancia, para los que es característica, sorprende el brusco cambio en comparación con lo que se observa en los bebés. El niño de tres meses, por ejemplo, está completamente absorto por el adulto; éste constituye el centro de su mundo, la concentración de todos los intereses. Este hecho se manifiesta con mucha claridad cuando el adulto muestra al bebé un juguete. Si al comienzo el niño ve sólo al adulto y luego el experimentador coloca entre sí y el rostro del bebé un juguete, el pequeño durante varios segundos no lo ve y continúa mirando con una sonrisa al adulto, como si fuera a través del objeto. Después descubre de pronto el juguete pero, con gran frecuencia, incluso luego de este descubrimiento no se concentra por completo en el juguete, sino que alternadamente fija la mirada en el juguete y en el adulto (Lísina, 1974, c).

Pero pasa medio año y la situación cambia radicalmente. Ahora el niño está absorto por los objetos. Por ejemplo, él mira al adulto que le dirige la palabra. El adulto le muestra un objeto y en el niño inmediatamente se despierta un ávido interés por el juguete. El objeto es puesto a distancia; el adulto lo nombra y exige que el niño repita la palabra necesaria. Se requiere bastante tiempo para que el pequeño, literalmente fascinado por el juguete, abandone los vanos intentos por llegar hasta él y se vuelva de nuevo hacia el adulto, atienda a lo que éste le dice y comprenda, finalmente, qué le piden.

De manera igualmente brusca cambia la actitud de los niños hacia las caricias del adulto. El bebé se alegraba infinitamente

de ellas, mirando con sinceridad ingenua a los ojos del adulto. El niño en la primera infancia, en una situación análoga experimenta turbación, inquietud, mira hacia otro lado y trata de que la atención del adulto se dirija a alguna otra cosa. Y sólo el elogio, expresado en la interacción (mediatizada por un objeto) con el adulto, provoca en los niños una alegría ruidosa y abierta. De esta manera, pues, en el curso de algunos meses se realizan sorprendentes cambios en las relaciones del niño con las personas circundantes. De la comunicación «pura» que absorbe completamente al bebé, el niño en la primera infancia pasa a la colaboración, en la cual los elementos y los episodios de la comunicación están entrelazados con la interacción objetal, subordinados a ella y motivados por ella.

Sin embargo, nuestros datos testimonian la sucesión de las dos primeras formas de comunicación y la dependencia existente entre la comunicación situacional-«de trabajo» y la comunicación situacional-personal que tanto se diferencia de aquélla. La primera forma de comunicación es no sólo el tipo rector de actividad en el primer medio año de vida (Dávídov, 1972; Márkova, 1974); ella incluye además otros tipos de actividad: la cognoscitiva, porque el adulto es el principal objeto del conocimiento del niño; la práctica, porque el bebé realiza todas sus vinculaciones con el mundo circundante a través de los adultos cercanos (Vigotski, 1932). En el proceso de comunicación situacional-personal se crean las condiciones que favorecen el dominio de la prensión (Figurin, Denísova, 1949). Posteriormente, sobre esta base se forma el siguiente tipo de actividad rectora de los niños: las acciones—manipulaciones objetales.

De esta forma, pues, las acciones objetales surgen en el contexto de la comunicación de los niños con los adultos. Pero luego ellas adquieren una relativa independencia con respecto a la actividad comunicativa y tienen su propia línea de desarrollo, ligada con la comunicación pero ya no fundida con ella. Entre la actividad objetal y la comunicativa se establecen relaciones complejas. En casos favorables la comunicación se convierte en parte o aspecto de la actividad manipulativa; la colaboración con el adulto, el ejemplo activo y el apoyo práctico de los mayores ayudan al niño a dominar los juegos procesuales, a asimilar los procedimientos socialmente fijados para utilizar objetos cotidianos simples (vajilla, vestimenta, etc.).

Sin embargo, son factibles casos desfavorables en los que, a consecuencia de una serie de circunstancias, el niño permanece, en la actividad comunicativa, en el nivel de su forma

situacional-personal y la actividad con los objetos transcurre sin la colaboración de los adultos, a solas consigo mismo. Tales hechos fueron descritos en nuestro laboratorio. Dos niñas pasaron, en el primer año de vida, mucho tiempo en un hospital y no tuvieron experiencia de actividad objetal conjunta con el adulto. A comienzos del segundo año de vida ellas sabían manipular los objetos pero, ante la aparición del adulto, se esforzaban porque éste las acariciara, pedían que las alzaran en brazos, se abrazaban a él; dejaban pronto a un lado o perdían el juguete que se les ofrecía. Sólo en ausencia del adulto se observó en ellas actividad con juguetes. Estos hechos dicen que por sí misma la actividad objetal no reestructura la comunicación: siendo la base indispensable de la comunicación situacional-«de trabajo» por sí sola es insuficiente. De manera similar a como lo vimos en la formación de la necesidad primaria de comunicación, el papel decisivo para transformar la primera forma de comunicación en la segunda lo juegan los acontecimientos que se despliegan en la esfera de la actividad comunicativa, a saber, la iniciativa anticipadora del adulto, quien comienza a dar juguetes al niño mucho antes de que éste aprenda a tomarlos y le enseña a mantener correctamente la cuchara y a beber de una taza cuando el pequeño maneja aún muy poco hábilmente los objetos.

En el proceso de colaboración, organizada por el adulto, el niño conoce por primera vez la dulzura del elogio merecido por la habilidad, la destreza y en él se generan nuevos motivos sociales: los motivos «de trabajo» para comunicarse, mucho más complejos y productivos que los primitivos motivos personales del bebé.

SOBRE EL DESARROLLO DE LAS FORMAS COGNOSCITIVA Y PERSONAL DE COMUNICACION NO SITUACIONAL

En una rápida confrontación de la tercera y la cuarta formas de comunicación puede surgir la impresión que se diferencian poco entre sí. Tienen, realmente, mucho en común. Ambas son típicas del período preescolar y entre ellas no hay límites de edad estrictos, como entre las dos primeras; se puede observar con frecuencia la comunicación no situacional cognoscitiva en los preescolares de mayor edad y la forma personal, en niños de tres años, aunque simplificada. Ambas se distinguen por su carácter no situacional y transcurren, fundamentalmente, en el plano verbal, en forma de elocuciones, preguntas,

conversaciones que se diferencian por su temática: en la comunicación cognoscitiva se discuten los objetos y fenómenos del mundo de las cosas; en la comunicación personal, los fenómenos y proceso del mundo social. Surge la pregunta: ¿es suficiente esta diferencia en el contenido de los temas discutidos para distinguir dos formas de comunicación?

Cinco años atrás contestamos a esta pregunta negativamente y reunimos las actuales tercera y cuarta formas de comunicación en una única que denominamos comunicación verbal a diferencia de la inmediata-emocional (I forma) y de la objetual-«de trabajo» (II forma). Sin embargo, en el curso de la investigación se acumularon cada vez más datos acerca de la profunda diferencia de la comunicación no situacional sobre temas cognoscitivos y personales. Los hechos fundamentales no han sido aún publicados; por eso nos permitimos detenernos en ellos un poco más detalladamente.

L.B. Míteva en 1975, E.O. Smirnova en 1974 y 1975 trataron de aclarar si realmente las formas cognoscitiva y personal de comunicación no situacional aparecen en la ontogénesis sucesivamente y no de manera simultánea y si la comunicación cognoscitiva surge antes que la personal. Los experimentos con niños de 3 a 7 años mostraron que las cosas son realmente así. En los experimentos se propuso a los pequeños jugar junto con un adulto, mirar con él un librito y conversar. Se registró cuál de estas tres situaciones prefirieron; cómo se distribuye su atención en cada situación entre los componentes objetales y el adulto y, lo más importante, qué contenido tienen sus contactos con éste. Como resultado se reveló que en los niños existen, fundamentalmente, tres formas de comunicación: situacional-«de trabajo» (II), no situacional-cognoscitiva (III) y no situacional-personal (IV). En el grupo de menor edad, en el 78% de los sujetos se registró la segunda forma de comunicación; en el 16,5%, la tercera y en el 5,5%, la cuarta forma. En el grupo de mediana edad, la segunda forma de comunicación se observó en el 40% de los niños; la tercera, también en el 40% y la cuarta, en el 20%. En el grupo de mayor edad, la comunicación situacional-«de trabajo» se observó en forma excepcional (8,4%), la tercera forma, en el 33,3% y la cuarta, en el 58,3%. Según los datos de Míteva, la cantidad de niños en los que se registra la cuarta forma de comunicación es mucho mayor, en particular en los preescolares de edad media y mayor (hasta el 82%), lo que puede explicarse por las diferencias en la muestra de sujetos, por cuanto E.O. Smirnova realizó los experimentos en un jardín de infantes de una

zona rural y L.B. Míteva, en Moscú.

Los datos citados testimonian que aunque la cuarta forma de comunicación se registra en casos aislados ya en pequeños de tres años, en conjunto es característica para los preescolares de más edad. A lo largo de la infancia preescolar se puede observar cómo va desplazando paulatinamente a las otras formas de comunicación más primitivas, incluida la tercera. Por lo visto, la comunicación personal no situacional realmente constituye una formación genéticamente más tardía que la comunicación no situacional-cognoscitiva.

A favor de esta conclusión también testimonia el que en las conversaciones sobre temas personales los niños pusieron de manifiesto un nivel más alto de elaboración de la información que en las conversaciones sobre temas de carácter cognoscitivo: con menos frecuencia se limitaron a una simple constatación de hechos o al señalamiento de la pertenencia de los objetos («esto es una pelota roja», «yo tengo una igual, sólo que azul») y con más frecuencia expresaron su actitud hacia lo discutido, su valoración («Vitia dibuja bien», «Mi papá es el más fuerte»).

En los experimentos de Smirnova se aclaró una circunstancia extraordinariamente importante: la capacidad del niño para la comunicación no situacional-personal estaba ligada con el nivel de su aprendizaje, por lo menos en las situaciones en las que la fuente de información era el adulto. Se propuso a los niños dos tareas de recordación y dos de asimilación. Cuando el éxito en la solución de las tareas se confrontó con la forma de comunicación, propia del niño dado, se descubrió que los pequeños con una actividad comunicativa más compleja muestran resultados más altos.

Los datos obtenidos por E. Smirnova hablan en favor de la hipótesis, formulada por una serie de autores, de que la situación social favorece el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los niños. Precisamente en esta situación tiene lugar la superación del egocentrismo y se realiza la descentración (Próskura, 1975; Karplus, 1964; Smedslund, 1966). El nivel de desarrollo del plan interno de las acciones (Ponomariov, 1967), uno de los índices del desarrollo del plano de la conciencia, resulta más alto en aquellos niños para quienes son especialmente importantes las relaciones o la comunicación con otras personas (Nepómniashchaia, 1975, p. 43). El problema de la influencia de la comunicación en el desarrollo de la actividad cognoscitiva es muy complejo y sale notoriamente de los límites del presente artículo. Sin embargo, es importante señalar que,

a juzgar por nuestros datos, la interrelación entre el éxito en la solución de tareas cognoscitivas y el nivel de la actividad comunicativa refleja la dependencia del conocimiento con respecto a la comunicación. La presencia de tal dependencia es confirmada por los experimentos formativos de Míteva y Smirnova. Ellas realizaron, con niños que se encontraban en el nivel de la segunda y tercera formas de comunicación, ejercitaciones que permitieron lograr, en la mayoría de los sujetos, avances en el sentido de la cuarta forma de comunicación. Luego se constató que en todos los niños se elevaron significativamente los indicadores del aprendizaje: fue mayor el éxito en la solución de tareas de recordación y cambió sustancialmente la conducta de los niños en la situación de estudio. Este resultado fue logrado en gran parte gracias a que durante la comunicación no situacional-personal se formaron en los pequeños representaciones bastante diferenciadas sobre las funciones diversas del adulto; en particular, los niños aprendieron a relacionarse con el adulto como maestro y, en correspondencia, tomaron conciencia de sí como alumnos, lo que determinó su conducta adecuada en clase.

La influencia de la comunicación sobre la actividad cognoscitiva y otros tipos de actividad requiere un examen especial. Hemos recogido material fáctico diverso que nos permite realizar tal análisis. En parte ya lo hemos comenzado (véase *La comunicación y su influencia sobre el desarrollo de la psiquis del preescolar* (1974)), pero en conjunto este problema espera aún su solución.

CONCLUSION

Volvamos a las tres cuestiones que señalamos en las primeras páginas:

- 1) la investigación de la génesis de la comunicación como vía para comprender los problemas generales de la actividad comunicativa compleja de los adultos;
- 2) el desarrollo de la comunicación y
- 3) la comunicación y el desarrollo.

Según nuestra opinión, el análisis de los hechos que caracterizan las formas tempranas de comunicación del niño pequeño con los adultos circundantes permite introducir ciertas precisiones en el concepto de actividad de comunicación, en la idea sobre la comunicación como una actividad peculiar con todas las unidades estructurales inherentes a la actividad. En particular, nosotros tratamos de mostrar que el conocimiento de

las manifestaciones genéticamente más tempranas de la actividad de comunicación posibilita formular y verificar hipótesis referidas a la naturaleza de la necesidad de comunicación del hombre con las personas que lo rodean.

Simultáneamente, el estudio de las formas tempranas de comunicación mostró la especificidad cualitativa, la peculiaridad que las diferencia tanto unas de otras como, por lo visto, de las formas maduras de comunicación, propias de las personas adultas. Una de las principales conclusiones, que se deducen de la investigación ontogenética de la comunicación, consiste precisamente en que el desarrollo de ésta no transcurre por acumulación de cambios cuantitativos en esta actividad (enriquecimiento del repertorio de medios de comunicación, agregado de nuevos motivos, establecimiento de nuevas clases de acciones comunicativas), sino que se realiza como relevo de las formas integrales y cualitativamente diferentes de la actividad comunicativa, las que se caracterizan, ante todo, por sus necesidades y motivos y sólo luego por la preponderancia de unas u otras operaciones y acciones de comunicación. Nuestros trabajos testimonian también que el desarrollo de la comunicación transcurre en estrecha relación con la transformación de la actividad vital general del niño, con el cambio de su actividad rectora y del lugar en las interrelaciones con el medio circundante natural y social. Cabe señalar, además, que las nuevas formas de comunicación abren posibilidades favorables para el progreso de las nuevas estructuras psíquicas.

De aquí se deduce la tercera conclusión que se refiere ya al problema de «la comunicación y el desarrollo». Podemos afirmar que la comunicación actúa como importante factor de desarrollo de la psiquis infantil. En las primeras semanas y los primeros meses de vida el papel de la comunicación en este proceso puede considerarse decisivo por cuanto, como muestran las observaciones, el adulto es para el bebé el principal objeto de la percepción, el organizador de la actividad cognoscitiva, la fuente de reforzamiento durante la formación de la conducta sobre la base de las manifestaciones innatas, espontáneas y caóticas de la actividad inespecífica del niño. Posteriormente, la comunicación pierde el carácter de factor vital en la vida psíquica infantil, pero, al mismo tiempo, las acciones de los adultos ejercen sobre el desarrollo del pequeño una influencia cada vez más profunda y sustancial mediatizada por la actividad, en permanente aumento, de los niños y por la ampliación de sus posibilidades potenciales en cada siguiente estadio evolutivo.

En los planes futuros ocupa un importante lugar en nuestro trabajo la investigación del lenguaje del niño. Lo enfocamos como medio de comunicación y trataremos de aclarar las particularidades de la interacción con las personas circundantes, particularidades que determinan el momento de aparición del lenguaje, los ritmos de su desarrollo (Rúzskaja, 1974) y también las peculiaridades de contenido del funcionamiento del lenguaje en los marcos de diferentes formas de comunicación.

Se planifica la ampliación del estudio experimental de los productos de la comunicación. Entre ellos consideramos los más importantes: la imagen de la otra persona, del interlocutor de la comunicación, y la imagen de sí mismo. En la actualidad ya hemos obtenido muchos datos que permiten aclarar cómo los niños, desde las primeras semanas de vida y hasta finalizar la edad preescolar, se representan al adulto. En cambio la investigación de cómo se representa el niño a sí mismo, desde «el comienzo mismo» (desde el momento del nacimiento del bebé) se encuentra en su etapa inicial.

Nuestro principal objetivo es ampliar la esfera de fenómenos comunicativos a estudiar e investigar el surgimiento y desarrollo de la comunicación del niño pequeño con sus coetáneos. Bosquejamos el estudio de las necesidades y motivos de esta esfera de la comunicación, suponiendo que ellos se diferencian significativamente de los fenómenos comunicativos de los niños con los adultos. La finalidad del ciclo de trabajos proyectado es poner en claro el papel de los contactos con los coetáneos en el desarrollo psíquico general en la primera infancia y la edad preescolar, de la misma manera que estudiamos la influencia que sobre este proceso ejercen las comuniones del niño con los adultos.

Bibliografía

D. Baer, W. Bijou. *Algunos logros metodológicos del análisis funcional del proceso del desarrollo del niño*. — *Estudio del desarrollo y de la conducta de los niños*. Bajo la redacción de L. Lipsitt y Ch. Spiker. (Traduc. del inglés). Moscú, 1966.

A. Bodaliyov. *La percepción del hombre por el hombre*. Leningrado, 1965.

M. Bosinelli, A. Venturini. *Il costruirsi del rapporto aggettuale nel primo anno di vita: ricerche sperimentali sulla risposta del Sorriso*. — *Revista di psicologia*, anno LXII, fasc. 1, gennaio-marzo, 1968.

L. Bozhóvich. *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Moscú, 1968.

I. Brackbill. *Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule*. — *Child Develop*, 1958, No 29.

D. T. Campbell. *Ethnocentric and other altruistic motives*. In: *Nebraska symposium on motivation*, 1965, v. 14.

V. Davidov. *Tipos de generalización en la enseñanza*, Moscú, 1972.

El desarrollo de la comunicación en los preescolares (caracterización de las principales formas de comunicación con los adultos en los niños desde el nacimiento hasta los 7 años). Bajo la redacción de A. Zaporózhets y M. Lísina. Moscú, 1974.

D. Elkonin. *Psicología infantil*, Moscú, 1960.

D. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. — *Cuestiones de psicología*, 1971, No 4 (véase la presente Antología, p. 104).

N. Figurin, M. Denisova. *Etapas del desarrollo de la conducta desde el nacimiento al año de edad*. Moscú—Leningrado, 1949.

A. Gesell, F. Ilg. *Child development*, N.Y., 1949.

H. F. Harlow, St.J. Suomi. *Nature of love: simplified*. — *Amer. Psychologist*, 1970, No 2.

C. E. Izard. *The face of emotion*, N.Y., 1971.

R. Karplus. *Relativity of position and motion*. In: *Science curriculum improvement study*. Univ. Calif (mimeo), 1964.

M. Kistiakóvskaja. *El desarrollo de los movimientos en niños de un año*, Moscú, 1970.

A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1965.

A. Leóntiev. *El problema de la actividad en psicología*. — *Cuestiones de filosofía*, 1972, No 9.

A. Leóntiev. *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, 1975.

M. Lísina. *Surgimiento y desarrollo de la comunicación inmediata-emocional con los adultos en los niños en el primer medio año de vida*. — *El desarrollo de la comunicación en los preescolares*, Moscú, 1974(a).

M. Lísina. *La influencia de la comunicación con el adulto sobre el desarrollo del niño en el primer medio año de vida*. — *El desarrollo de la comunicación en los preescolares*, Moscú, 1974(b).

M. Lísina. *Particularidades de la comunicación en los niños en la primera infancia durante las acciones realizadas conjuntamente con los adultos*. — *El desarrollo de la comunicación en los preescolares*, Moscú, 1974 (c).

A. Márkova. *La psicología de la asimilación del idioma como medio de comunicación*, Moscú, 1974.

A. Mehrabian. *Nonverbal communication*. In: *Nebraska symposium on motivation*, 1971, v. 19.

S. Mescheriakova. *Sobre la naturaleza del complejo de animación*. — *Investigaciones experimentales sobre problemas de psicología general y pedagógica*, Moscú, 1975.

N. Nepómniashchaia. *Intento de investigación sistémica de la psiquis del niño*, Moscú, 1975.

K. Obújovski. *La psicología de las inclinaciones en el hombre*, Moscú, 1972.

Particularidades evolutivas e individuales de los adolescentes. Bajo la redacción de D. Elkonin y I. Dragunova. Moscú, 1967.

I. Pávlov. *Obras Completas en 4 tomos*. Moscú—Leningrado, 1951.

Ya. Ponomariov. *Conocimientos, pensamiento y desarrollo intelectual*, Moscú, 1967.

E. Próskura. *El fenómeno del egocentrismo en la comprensión de las relaciones espaciales por parte de los preescolares*. — *Cuestiones de psicología*, 1975, No 4.

A. Rúzskaja. *La influencia del contacto emocional con el adulto sobre la aparición de las primeras palabras a fines del primer y comienzos del segundo año de vida*. — *La comunicación y su influencia en el desarrollo*

de la psiquis del preescolar, Moscú, 1974.

P. Simonov. *La actividad nerviosa superior del hombre. Aspectos emocionales y motivacionales*, Moscú, 1975.

J. Smedslund. *The social origins of decentration*. — XVIII Congreso Internacional de Psicología. Simposium № 32, Moscú, 1966.

R.A. Spitz, K. Wolf. *The smiling response: the contribution to the ontogenesis of social relations*. — *Genet. psychological monographs*, 1946, № 34.

A. Turovskaia. *Sobre el carácter de los movimientos de succión en el recién nacido*. — *Informes de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR*, 1957, № 2.

A. Vedénov. *Los problemas de la educación comunista y la psicología*. — *Cuestiones de psicología*, 1963, № 4.

L. Vigotski. *La primera infancia*. (Archivo personal de L. Vigotski. Manuscrito). 1932, 78 p.

L. Vigotski. *Investigaciones psicológicas escogidas*, Moscú, 1956.

H. Wallon. *Del acto al pensamiento*, Moscú, 1956.

R.W. Washburn. *A study of the smiling and laughing in the first years of life*. — *Genet. psychological monographs*, 1929, № 6.

A. Zaporózhets. *El desarrollo de los movimientos voluntarios*, Moscú, 1960.

V parte:

LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN LA ESCUELA

P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin

LOS PROBLEMAS DE LA FORMACION DE CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES EN LOS ESCOLARES Y LOS NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA*

Luego de la Gran Revolución Socialista de Octubre se realizó en la URSS un gran trabajo para reconstruir la pedagogía sobre las bases del materialismo dialéctico y para solucionar una serie de problemas pedagógicos. La pedagogía soviética hizo un determinado aporte a la construcción del sistema soviético de enseñanza y educación, contribuyó a lograr grandes éxitos en la instrucción pública en nuestro país.

Sin embargo, para resolver las nuevas tareas que el Partido y el Gobierno plantean a la pedagogía, los anteriores logros de la teoría pedagógica son insuficientes. La dirección racional del proceso de asimilación de la experiencia social debe construirse sobre la base de nuevos datos científicos, en particular, sobre las leyes psicológicas de dicho proceso.

Estas leyes deben tomarse en consideración cuando se selecciona el contenido, se organizan los programas y se estructuran los nuevos métodos de enseñanza.

Los métodos actuales de enseñanza escolar no son, como se ha señalado reiteradamente, suficientemente eficaces, provocan una gran desigualdad entre los alumnos en cuanto al éxito en los estudios; simultáneamente, ellos crean tanto para los mejores como para los peores alumnos un ritmo desfavorable, coactivo de enseñanza; provocan una gran «producción» pedagógica defectuosa (diversos tipos de falta de aprovechamiento en el estudio e, incluso, expulsión de alumnos de la escuela). El principal defecto de estos métodos es que, de hecho, reducen la influencia pedagógica a la descripción verbal y la demostración de modelos (que requieren resultados y acciones indispensables para lograrlos), al tiempo que el curso mismo de la

* Informe a la reunión plenaria del II Congreso de la Sociedad de psicólogos de la URSS, realizada el 24 de junio de 1963. Se publica según el artículo aparecido en *Cuestiones de psicología*, 1963, № 5, p. 61-72.

asimilación de estos modelos y de estas acciones permanece sin especificar.

Con el fin de convertir el proceso no organizado, espontáneo de asimilación del material en proceso dirigido y controlado, en los últimos años tanto en el extranjero como entre nosotros se hacen intentos por «programar» la enseñanza, utilizando el aparato de las matemáticas, de la lógica matemática y de la cibernética. Intentos de ese tipo tienen, en general, una significación positiva.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que cualquier sistema para dirigir el proceso de asimilación se estructura sobre la base de **determinada** concepción psicológica sobre la naturaleza del proceso a dirigir. Antes de encarar la formalización del proceso de asimilación es indispensable **llegar a comprender** cuán adecuado es el modelo propuesto para este fin. En caso contrario, una formalización de este tipo encierra el peligro de consolidar posiciones metodológicas falsas y puede llevar a profundizar las insuficiencias de los viejos métodos de enseñanza. De tal manera, para resolver algunos problemas metodológicos y de programas de enseñanza nosotros debemos examinar la naturaleza psicológica del proceso de asimilación.

* * *

El obstáculo esencial para perfeccionar los programas y métodos de enseñanza son las concepciones (dominantes en la pedagogía extranjera y no eliminadas por completo hasta el presente entre nosotros) sensualistas vulgares y, simultáneamente, naturalistas que, si no en la teoría ignoran de hecho en la práctica la diferencia de principio entre el aprendizaje en los animales y en el hombre.

En realidad, como mostraron las investigaciones de L. Vigotski, A. Leóntiev y otros científicos soviéticos, existe una diferencia radical entre el aprendizaje del animal y el del hombre. En el caso del hombre, el aprendizaje no transcurre por adaptación a las condiciones habidas de existencia, sino a través de la asimilación de la experiencia social, acumulada por las generaciones precedentes. También se diferencian radicalmente los efectos que sobre el desarrollo ejercen estos dos tipos de aprendizaje; en el primer caso se reducen a la simple ejercitación de las posibilidades existentes desde el nacimiento en el animal; en el segundo, adquieren el carácter de formación, durante la vida, de capacidades totalmente nuevas, producto de la asimilación, por los niños, de operaciones generalizadas,

que les transmiten los adultos. En relación con esto, durante la estructuración de los programas es indispensable tener en consideración no sólo la complejización paulatina del material empírico, sino, en primer lugar, la enseñanza de los procedimientos generalizados de acción con este material, elaborados por la humanidad.

Sin embargo, de esta manera queda esbozado sólo el contenido que debe ser asimilado; el proceso mismo de asimilación, por su parte, se subordina a leyes específicas en correspondencia con las cuales deben estructurarse los métodos de enseñanza. En este sentido es indispensable criticar las ideas (no eliminadas aún de la pedagogía) subjetivo-idealistas, introspeccionistas sobre la naturaleza de los procesos psíquicos que aseguran la asimilación (percepción, comprensión, etc.); según estas ideas, dichos procesos aparecen como inicialmente internos, existentes siempre en forma ideal, sin tener, por esencia, nada en común con la actividad material externa del sujeto. En realidad, las investigaciones soviéticas contemporáneas muestran que los procesos psíquicos internos representan acciones ideales, en particular, mentales, formadas como reflejo de las acciones externas, materiales y que reciben su forma definitiva como resultado de consecutivas transformaciones y abreviaciones. La formación por etapas de las acciones, que las lleva a su conversión de externas, materiales, en internas, ideales, constituye el contenido fundamental del proceso de asimilación; la determinada organización de la actividad objetual externa del alumno, que asegura tal transformación, es el principio fundamental por el que debe guiarse la dirección racional del proceso de estudio.

Claro, el mecanismo más general de adquisición de nuevos conocimientos y capacidades es la formación de enlaces temporales. Pero para utilizar correctamente este mecanismo en el aprendizaje humano es indispensable tomar en cuenta la circunstancia siguiente.

La conexión condicionada se forma si la reacción es reforzada. En condiciones naturales la reacción sólo obtiene reforzamiento cuando ella cambia la situación inicial y lleva a obtener el resultado deseado; es decir, si ella, en primer lugar, es una acción objetual y si, en segundo lugar, es una acción que responde a la tarea. En consecuencia, la organización de la acción objetual que responde a las exigencias de la tarea constituye la condición indispensable para la formación de conexiones condicionadas, para la adquisición de conocimientos y habilidades. La teoría de I. Pávlov se diferencia del asocia-

cionismo clásico y de sus continuadores norteamericanos contemporáneos en que subraya **la importancia decisiva del reforzamiento de la reacción y, con ello, de las relaciones objetuales de la reacción con respecto al reforzamiento.** El mecanicismo clásico y el contemporáneo consideran que la formación de asociaciones es la consecuencia de la interacción física de dos procesos nerviosos que transcurren simultáneamente (reacciones suscitadas por la señal y por el estímulo incondicionado) independientemente de su significación objetual y de la correspondencia con la tarea.

Naturalmente, la teoría fisiológica de I. Pávlov señala las relaciones objetuales de la reacción y del reforzamiento sólo en forma general, pero no estudia dichas relaciones. Estas pertenecen a procesos del medio externo y para la actividad nerviosa superior constituyen únicamente sus condiciones externas. El objeto de la fisiología no son ellas sino los procesos y leyes de la actividad cerebral. Las acciones del organismo, como procesos objetivos en el medio, son estudiadas por otras ciencias. La estudia la psicología en la medida en que estas acciones son reguladas por el reflejo psíquico de las situaciones y de las acciones mismas, por la «imagen subjetiva del mundo objetivo».

Por cuanto las acciones del niño son reguladas por el reflejo psíquico de las condiciones objetuales en que se realizan esas acciones y, en el aprendizaje, además, por los modelos de qué hay que hacer y cómo hacerlo, en estas acciones se distinguen dos partes principales: de orientación (incluyendo el control) y de ejecución. Diversas investigaciones realizadas por A. Zaporózhets y sus colaboradores testimonian el papel determinante de la parte orientativa en la ejecución y formación de la acción. Según las investigaciones de P. Galperin, la base orientadora de la acción, es decir, el conjunto de circunstancias en el que, de hecho, el niño se orienta durante la ejecución de la acción, tiene importancia decisiva para caracterizar su parte orientadora. Existen muchas variantes de la base orientadora de la acción y todas sus diferencias tienen una determinada importancia. Pero en la enseñanza sólo las siguientes particularidades provocan diferencias cardinales: en qué grado es completa y cómo está compuesta (empíricamente, para algunos conocimientos o por un procedimiento racional-genético aplicable a cualquier tarea del área estudiada). De ello dependen los principales tipos de orientación en el objeto y de aprendizaje con sus distintas posibilidades y resultados.

El conocimiento sobre las cosas se forma como resultado de las acciones con estas cosas. Las acciones mismas, a medida que se forman, se convierten en capacidades y, a medida que se automatizan, en hábitos. He aquí por qué el tipo de **organización y la formación por etapas de las acciones objetales constituyen el proceso central de asimilación de nuevos conocimientos, capacidades y hábitos.**

* * *

La inconsistencia de las ideas sensualistas vulgares y, al mismo tiempo, naturalistas sobre el carácter de la enseñanza y del desarrollo psíquico del niño se pone al descubierto, además, en el área en que, parecería, el sensualismo debería ser más fuerte: en el de la educación y el desarrollo sensorial.

Las investigaciones de A. Zaporózhets y sus colaboradores (L. Vénguer, A. Rúzskaja, Ya. Neveróvich, V. Zínchenko y otros) testimonian que el desarrollo sensorial del niño no consiste en la simple «ejercitación de los órganos de los sentidos», realizada en el proceso de **adaptación** de los analizadores a las condiciones presentes de la realidad percibida, sino que tiene lugar por vía de la **asimilación** de la experiencia sensorial social, de la cultura sensorial.

Sólo por medio de la familiarización con la cultura sensorial, creada por la humanidad, y no como resultado de la simple ejercitación de las funciones analizadoras naturales se forman en el niño las capacidades sensoriales específicamente humanas como el oído musical o fonético, la visión humana de las formas y colores, etc.

La asimilación de la experiencia sensorial no tiene lugar en forma de percepción pasiva, sino de manera activa, por medio de acciones perceptivas específicas. El papel de estas acciones consiste en la exploración y modelación de las propiedades del objeto percibido, lo que lleva a la obtención de una copia, a la creación de una imagen de **este objeto**.

Bajo la dirección de A. Zaporózhets y A. Usova se estudió la formación de los procesos sensoriales en condiciones de enseñanza y educación sistemáticas, condiciones que aseguran la asimilación, por parte de los niños, de los procedimientos de acción socialmente elaborados, indispensables para resolver unas u otras tareas perceptivas. En esta organización del proceso se otorgó importancia decisiva al dominio, por los niños, de los patrones sensoriales vigentes (de las formas geométricas, de los sonidos musicales, etc.) y a la elaboración

de la capacidad para utilizarlos tanto en la investigación del objeto percibido como en la construcción de su copia, de su modelo. Al comienzo de la enseñanza se daba al niño una serie de indicaciones visuales y verbales sobre los índices fundamentales y las relaciones principales en las que debía orientarse para cumplir correctamente la tarea. Así, en los experimentos de A. Rúzskaja, que enseñó a los niños preescolares la diferenciación de formas rectilíneas cerradas, los sujetos recibieron indicaciones de orientarse en los ángulos señalándolos y contándolos en el proceso de seguimiento (con la mano o con la mirada) del contorno de estas figuras. Si tal tipo de indicaciones previas resultaba insuficiente, se hacían ejercitaciones para familiarizar a los niños con un conjunto de patrones (modelos, formas, colores, etc.), indicándose sus rasgos relativos. Luego comenzó la etapa de elaboración de las acciones perceptivas mismas. En la etapa dada, las acciones de exploración del objeto, los patrones empleados y los modelos del objeto percibido tienen una forma externa, material. Los patrones que se proponían al niño eran objetos reales (figuras pequeñas, tiras de papel de color, etc.) que había que comparar con el original por medio de acciones externas (superposición directa, etc.). De esta manera, se creó un prototipo externo de la acción interna, ideal, la que debía formarse como resultado final de la enseñanza sensorial.

En la siguiente etapa los eslabones externos del proceso (los patrones objetales y los modelos materiales) desaparecen siendo sustituidos paulatinamente por sus equivalentes internos: las representaciones mentales de los patrones, los modelos internos, es decir, por imágenes propiamente perceptivas.

En la etapa dada puede lograrse no sólo la evaluación puramente visual de las diferentes cualidades de un objeto complejo, sino también, como mostraron las investigaciones de L. Vénguer y N. Poddiákov, se realiza la anticipación sensorial de aquellos cambios que tendrán lugar en caso de traslación del objeto, acercamiento a otros, superposición sobre otro, etc. De tal manera también en su forma ideal el proceso sensorial conserva el carácter de una determinada acción con los objetos y sólo gracias a esto puede orientar y regular la actividad práctica del sujeto. El pasaje de las funciones de exploración y reproducción de las particularidades del objeto percibido, que primeramente se realiza con la mano, a acciones efectuadas con la mirada tiene una importancia esencial para alcanzar la tercera etapa en la formación de los procesos sensoriales. Sólo la especial organi-

zación de la transferencia de las manipulaciones objetales al «lenguaje» de las operaciones de la mirada permite efectuar el pasaje planificado al cumplimiento de las acciones perceptivas en el plano ideal, a la exploración puramente visual del objeto y a la creación del modelo interno, es decir, la imagen perceptiva.

El esclarecimiento de las leyes del desarrollo sensorial en la ontogénesis humana permite dirigir y controlar este proceso en todas sus etapas y, con ello, elevar la enseñanza y la educación sensoriales en los jardines de infantes al nivel que requieren las exigencias contemporáneas.

* * *

Las tareas planteadas a la escuela —elevar la instrucción al nivel científico-técnico actual, llevar a un nivel significativamente superior la calidad de la asimilación— plantea a la psicología uno de los problemas más difíciles: dirigir la asimilación de los nuevos conocimientos y habilidades.

En la solución de este problema la tarea primera y más importante es poner al descubierto ante los alumnos aquellos aspectos de la realidad que constituyen el contenido de la ciencia dada y en los que los alumnos deberán orientar sus acciones durante el estudio. Esta tarea surge porque dichos aspectos de la realidad, sus propiedades e interrelaciones, que constituyen el objeto de una ciencia, no están dados en forma inmediata. Para los científicos especialistas el objeto de su ciencia está dado, mientras que para quien empieza a estudiar dicha ciencia ese objeto está únicamente planteado.

En los programas y métodos tradicionales esta cuestión se resuelve desde una posición sensualista. En primer lugar, se dan a conocer a los niños los indicios o las propiedades, que pueden ser percibidos directamente y para identificar los cuales es suficiente variar las propiedades. Sin embargo, incluso los métodos tradicionales están obligados a reconocer que tales propiedades no pueden servir de base firme para orientarse en los fenómenos estudiados (no hay, por ejemplo, índices que abarquen todas las formas del sujeto, del predicado, etc.). Cuando se señalan tales índices para categorías aisladas, el alumno debe abrirse paso por su cuenta a través de ideas que, desde el comienzo, han sido construidas incorrectamente. Por desgracia, no conocemos un solo programa escolar en el que esta cuestión se resuelva de manera adecuada y en el que ante el niño, que se inicia en el estudio de una u otra dis-

ciplina escolar, se pongan al descubierto, desde el comienzo, aquellas propiedades de la realidad que deben ser el objeto y la base de sus acciones.

En contraposición a los puntos de vista sobre los que se basan en la actualidad los programas y métodos vigentes, deben considerarse iniciales o de partida no estos indicios empíricamente diferenciados, sino las «unidades finales» del material a estudiar, es decir, las unidades en las que se descompone la esfera dada de la realidad en el nivel actual de los conocimientos científicos sobre ella.

La elección de las unidades y las acciones, con ayuda de las cuales estas unidades se separarían y pondrían al descubierto en los fenómenos concretos aquellos aspectos que constituyen la base orientadora de la acción, es una tarea que debe resolver una investigación especial. En general, se puede decir que la acción que diferencia estas unidades consiste en que la propiedad o la relación que debe ser diferenciada se reproduce (modela) en una forma nueva, en comparación con la inicial, pero también material (es indispensable que sea material); se crea un modelo, homomorfo en relación con el fenómeno fundamental, y en este modelo la propiedad está ya presente como **objeto** aislado. Las investigaciones muestran que cuando la modelación tiene lugar en la forma más convencional, en particular simbólica, es decir, en una forma que no tiene significación propia, más fácilmente se separa la propiedad buscada como fundamento para la orientación.

En las investigaciones de V. Davíдов se mostró que la creación de modelos homomorfos es extraordinariamente productiva también para diferenciar las relaciones matemáticas en problemas, distintos por el contenido, pero que son resueltos por fórmulas idénticas, expresadas en símbolos. Lo mismo se comprobó en las investigaciones de L. Aidárova al establecer la identidad de las estructuras morfológicas de palabras con diferentes significados materiales y en las investigaciones de G. Sujóbskaia, A. Tijonova, A. Márkova sobre la diferenciación de relaciones sintácticas en oraciones con distinto contenido.

La etapa inicial de la asimilación consiste en revelar al niño las propiedades de la realidad, cuyo estudio constituye el contenido de cada área concreta del conocimiento, en formar la base orientadora de las acciones del pequeño en esta área. De lo correcta y completa que sea la base orientadora de la acción, que se forma desde el inicio mismo del proceso, depende en gran medida el éxito de toda la asimilación.

Sin embargo, con ello la asimilación sólo empieza: es necesario, luego, dirigir el proceso de formación por etapas de las acciones y su perfeccionamiento según los parámetros dados: la conversión de la forma material-objetal en mental-objetal y posteriormente su abreviación y automatización. En el curso de este proceso transcurre la asimilación: la transformación de la base orientadora de la acción en conocimientos, conceptos, y de la acción misma, en capacidad y hábito.

Nos detendremos solamente en algunas investigaciones, en las que este proceso ha sido detalladamente seguido.

En una investigación dirigida por D. Eikonin se estudió la diferenciación de los sonidos aislados en el torrente sonoro de la palabra durante la enseñanza de la lectoescritura. Se consideró que la enseñanza de la lectoescritura constituye no sólo la formación de la capacidad práctica de leer y escribir, sino también un curso propedéutico de fonética del idioma natal. Durante la lectura, el objeto de la acción es la materia sonora del idioma. Surgió la tarea de encontrar una acción de tal índole con las palabras, en la que precisamente el aspecto sonoro del idioma, la estructura sonora de la palabra se convierte en el objeto de la acción del niño y así se constituye en objeto de estudio. El análisis experimental mostró que durante la designación de los sonidos con letras, es decir durante la modelación del lenguaje sonoro por la escritura, el sonido se convierte en la denominación de la letra y el objeto de las acciones del niño ya no son los sonidos de la palabra, sino su designación por las letras. Esto constituye la causa de las dificultades, llamadas «suplicios de la fusión», que se observan en la enseñanza de la lectoescritura: las letras no se funden en un todo. Para eliminar dichas dificultades resultó indispensable y completamente posible introducir una designación abstracta de los sonidos y se utilizaron para ello signos materiales idénticos entre sí (fichas). El niño modela la estructura sonora de la palabra en forma de esquema espacial gráfico, en el que existen tantos cuadrados como sonidos tiene la palabra. Con ayuda de este esquema, él divide la composición sonora de la palabra, la que ahora sí se convierte en objeto de sus acciones y de su estudio.

Posteriormente, el niño pasa de los símbolos—fichas a otros más concretos, empleando diferentes signos para distintas categorías de sonidos (vocales, consonantes blandas y duras). Sólo luego de haberse precisado de tal forma, la acción con la estructura de la palabra fue sometida a su elaboración por etapas. Al comienzo se eliminaron las señales materiales de los sonidos

aislados; éstos recibieron denominaciones, para lo cual se indicaba el lugar que ocupan en el esquema gráfico de la palabra y luego se quitaba también éste. La acción de análisis sonoro se transformó en **mental** y así se abrevió y automatizó, apareciendo al final como si fuera una **percepción categorial directa de todos los sonidos de la palabra**.

Con este procedimiento se desarrolló intensamente en los niños el oído fonemático, la comprensión de las relaciones entre los sonidos y sus símbolos escritos, una amplia orientación en la materia sonora del idioma, lo que constituye una importante premisa no sólo para la enseñanza de la lectoescritura sino para el ulterior dominio de la gramática y de la ortografía.

Las investigaciones de P. Galperin y L. Aidárova estuvieron dedicadas al problema de la asimilación de la gramática. En el programa actual de idioma ruso para los grados primarios, el estudio de la gramática tiene un carácter práctico y está subordinado a la ortografía. El estudio de las reglas ortográficas desplaza a un segundo plano el estudio específico del idioma. Desde el punto de vista del programa existente, si se pudiera lograr una escritura ideal sin necesidad de estudiar especialmente ortografía, no sería de rigor tampoco estudiar gramática. Tal tesis es falsa. Durante el estudio del idioma, en primer lugar debe colocarse su utilización en calidad de medio de comunicación. El programa actual desestima esta función del idioma y su estudio a través de la gramática. La tesis de partida del programa actualmente en vigencia es la idea de que los significados y todos sus matices están dados al niño en forma directa y, en consecuencia, no deben ser objeto de un estudio especial. Este punto de vista, en su base sensualista, es falso y lleva a separar artificialmente el desarrollo del lenguaje del estudio de la gramática. En dichas condiciones el desarrollo del lenguaje transcurre por vía de la adaptación a modelos ya listos.

A fin de cuentas, en el idioma nos interesan, precisamente, los significados y sus matices. Sin embargo, ellos no existen fuera de determinadas formas materiales del idioma y los matices y cambios de los significados se encuentran en relación funcional, en dependencia de los cambios en la forma material de la palabra. Se puede actuar con los significados sólo a través de la forma material de la palabra. Los morfemas son las unidades menores de las formas materiales del idioma que se pueden correlacionar con los cambios de las informaciones, contenidas en la palabra. Justamente, los cambios de los morfemas pueden ser la base para las acciones con los significados de la palabra. El análisis de la estructura morfológica de las palabras, en el que la

palabra actúa como unidad de las posibles informaciones y de los morfemas a ellas ligados, debe ser puesto en la base de la formación de los conocimientos gramaticales. El establecimiento de la identidad de unos morfemas y de las diferencias de otros (en caso del menor cambio en la comunicación, cambio que se da en una misma palabra) constituyó la acción por la cual el alumno descubría la estructura morfológica de la palabra. Aquí la modelación de la estructura morfológica de la palabra en un esquema gráfico fue el procedimiento gracias al que la morfoestructura se abstraía del significado material de las palabras.

El niño cambiaba la palabra según el significado: comparaba las variantes así obtenidas de una misma palabra y de las palabras afines por su composición sonora; identificaba los morfemas, portadores de determinadas informaciones, y definía la estructura morfológica de las palabras. Durante este proceso ante el niño aparecía la diferencia entre el significado material y el carácter general de las posibles informaciones transmitidas por cada una de las partes estructurales de la palabra. Se aclaró que la comunicación, transmitida por la forma estructural dada de la palabra, es siempre más amplia que su significado material.

La acción de análisis de la estructura morfológica de las palabras se llevó paulatinamente de la forma materializada desplegada a la mental. Simultáneamente, en el curso de este proceso, se elaboraron los conceptos sobre los morfemas fundamentales, sus funciones y los sistemas de cambios e informaciones a ellos ligados, posibles para cada categoría de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos).

Sobre la base de esta formación de la acción de análisis de las palabras fue posible para los niños diferenciar los cambios extraordinariamente finos en la forma de las palabras y comprender los sutiles significados comunicados por medio de estos cambios.

Con ello se demostró la posibilidad de estructurar el curso sistemático de gramática ya en grados primarios de la escuela. Aquí los temas de ortografía resultaron incluidos en el análisis morfológico.

El tercer grupo de investigaciones estuvo dedicado al problema de la asimilación de las matemáticas en los grados primarios de la escuela.

En el programa de aritmética para los grados primarios, el sensualismo vulgar y el empirismo tienen su expresión más relevante. En el programa y en el método dominan las ideas acerca del carácter dado y directo de la cantidad como propiedad del grupo de objetos: la unidad que, en realidad, es la expresión de relaciones, se identifica con un objeto aislado; el número es com-

prendido sólo como denominación para un cierto conjunto de objetos; de todas las relaciones matemáticas se estudia sólo la igualdad. Las ideas sobre la cantidad y el número, formadas sobre esta base, contradicen las representaciones matemáticas contemporáneas y, una vez formadas, crean obstáculos internos para dominar las matemáticas en su nivel actual. La orientación utilitaria del programa vigente de aritmética, que presta especial atención a la formación de hábitos de cálculo, profundiza el desarrollo incorrecto de los principales conceptos matemáticos.

El conocimiento cuantitativo de la realidad circundante es posible sólo sobre la base de diferenciar, en los objetos y fenómenos del mundo objetivo, la magnitud como propiedad de todos los parámetros físicos (longitud, paso, volumen, intensidad de la luz, superficie, etc.).

El problema central, que debe resolverse en la estructuración del programa de matemáticas para los grados primarios de la escuela, es el problema del descubrimiento, por el niño, de la magnitud como propiedad de los parámetros físicos de los objetos materiales y el pasaje a los tipos de relaciones posibles entre las magnitudes y sus determinaciones cuantitativas, es decir, el tránsito a las principales relaciones matemáticas.

Nuestro problema central fue encontrar una acción, realizable por el niño con los objetos, en la cual y por medio de la cual las relaciones entre las magnitudes se pongan al descubierto y se conviertan en el objeto de la investigación, y las leyes del cambio de estas relaciones sean el objeto de la asimilación.

* * *

En las investigaciones experimentales de V. Davidov se encontró esta acción: está relacionada con la tarea de igualar los parámetros físicos de las cosas según su magnitud y consiste en establecer entre las magnitudes dadas las relaciones de igualdad y desigualdad. Sin embargo, esta sola acción es insuficiente. Para revelar las relaciones entre las magnitudes resultó indispensable modelar estas relaciones, es decir expresarlas en otra forma material, en la que estas relaciones aparecen, por decirlo así, «puras» y se convierten en la base orientadora de la acción. Esta modelación, realizada por el niño, de las relaciones entre las magnitudes (de peso, volumen, superficies, longitudes) inicialmente en forma de relaciones gráficas de segmentos y con pasaje paulatino a la modelación por medio de símbolos abstractos del tipo $A=B$; $A>B$; $A<B$ lleva a que estas relaciones se conviertan en el objeto de las acciones del niño.

La investigación experimental mostró que tal modelación de las relaciones entre las magnitudes es completamente accesible a los pequeños desde el comienzo mismo del aprendizaje escolar. Esta introducción del niño en el objeto de las matemáticas posibilita cambiar las estructuras de las relaciones y aclarar sus pasajes mutuos (igualdad en desigualdad y a la inversa). Aquí la suma y la resta actúan sólo como operaciones de cambio de las estructuras de relaciones.

Del simple hecho que el sistema de números reales posee todas las propiedades de las magnitudes escalares no se deduce, de ninguna manera, que el número y la magnitud sean idénticos. En matemáticas es algo **dado** que el número sea un caso particular de la magnitud; para el niño, que recién comienza a estudiar matemáticas, esto está **planteado** y él debe llegar a comprender las relaciones exactas regulares entre los números y magnitud. Precisamente por ello la introducción del número es uno de los problemas más importantes en el programa de matemáticas. En las investigaciones de P. Galperin y L. Geórguiev el concepto de número se formó como relación algebraica de una magnitud con respecto a otra elegida como patrón. Si, según la idea de F. Engels, «todo conocimiento es una medición sensorial», también el conocimiento de la magnitud debe ser planteado como su medición.

La introducción del número como procedimiento especial socialmente elaborado para fijar los resultados de las relaciones cuantitativas entre las magnitudes lleva, como muestra la investigación, a que en el niño se establezca una orientación correcta en las relaciones entre la magnitud y el número.

La formación, desde el comienzo mismo de la enseñanza, de la correcta base orientadora de las acciones del niño en la esfera de la realidad matemática posibilita estructurar el curso sistemático de matemáticas, es decir, del álgebra como ciencia sobre las estructuras matemáticas fundamentales, sus transformaciones y relaciones funcionales dentro de estas estructuras. Las operaciones aritméticas con números enteros y quebrados aparecen como caso particular y concreto de tales estructuras matemáticas generales.

En las investigaciones de N. Talízina, dedicadas a la formación de los conceptos geométricos iniciales, se mostró que la organización de su asimilación, sobre la base de la elaboración por etapas de la acción con los índices necesarios y suficientes, lleva no sólo a una importante simplificación y abreviación del curso de geometría, a su asimilación mucho más consciente y firme, sino también prepara bien para asimilar nuevas acciones,

los procedimientos para demostrar teoremas (por cuanto en la geometría, la demostración se reduce, en gran medida, a descubrir los indicios de las figuras que no están señalados directamente en los datos del problema y a referirlos a conceptos ya conocidos).

En las investigaciones de Z. Reshétova y sus colaboradores se mostró que la formación de hábitos productivos (trabajo en un torno) transcurre (en caso de tener una base orientadora completa de la acción y haber sido elaborada por etapas) rápida y exitosamente, sin pruebas y errores, sin producción defectuosa ni pérdida de tiempo incluso en aquellos alumnos que, durante el aprendizaje según el método habitual, fueron considerados incapaces y debían ser excluidos de la escuela.

Estas investigaciones mostraron también que si se realiza esta enseñanza mediante la descomposición previa del contorno de la pieza en «unidades terminales» y su cálculo minucioso, es más conveniente, desde un punto de vista psicológico y pedagógico, comenzar el aprendizaje no con tareas simples sino directamente con tareas bastante complejas (torner las así llamadas superficies perfiladas) que permiten realizar dicho análisis como si fuera simultáneamente en diversos objetos. La realización de unas cuantas tareas de este tipo lleva a la adquisición de una capacidad generalizada que permite, posteriormente y en forma por completo autónoma, resolver un amplio círculo de tareas de tornería y que se transfiere ampliamente al trabajo en otras máquinas. Los conocimientos tecnológicos que, en la enseñanza según el método generalmente aceptado, quedaban sin relación con el trabajo en la máquina, cuando se utiliza el método que hemos indicado adquieren una importancia práctica directa, se convierten en conscientes, mucho más completos y estables.

Como mostraron estas investigaciones experimentales en el área de la enseñanza del idioma, las matemáticas y el trabajo en los grados primarios y medios de la escuela, es posible formar en el niño, y desde el comienzo mismo, una correcta orientación en las distintas esferas de la realidad, poner al descubierto ante él el verdadero objeto de sus futuras acciones. Esto crea la posibilidad de formar con más facilidad las acciones y los conceptos a ellas ligados y amplía extraordinariamente la esfera del conocimiento de la realidad accesible al niño, los conocimientos sobre la cual están generalizados en una u otra ciencia.

Con semejante organización de la asimilación las posibilidades evolutivas de los niños resultan mucho más amplias que aquellas con respecto a las cuales se orientan los programas actuales. **Esto crea la posibilidad real: a) de liquidar el ciclo cer-**

rado de la enseñanza primaria y de construir programas sistemáticos desde el comienzo mismo de la enseñanza; b) de lograr una asimilación mucho más temprana, acelerada y, además, radicalmente mejor del volumen no sólo actual sino mucho mayor de los conocimientos escolares. No nos detendremos en el hecho que tal organización de la asimilación permite resolver muchos otros problemas de la escuela: la creación de grados homogéneos, la individualización de la enseñanza, la importancia de ésta para el desarrollo, etc. Señalaremos únicamente que todas estas cuestiones reciben diferente solución según sea el contenido y los métodos de enseñanza; su absolutización es la consecuencia de los defectos sustanciales de los programas actuales y de los métodos de enseñanza a ellos ligados.

En los últimos años, en el laboratorio de psicología del escolar de menor edad del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, bajo la dirección de D. Elkonin y V. Davidov se organizó una investigación experimental en la que se verificaron, precisaron y elaboraron los principios psicológicos de estructuración de programas y de los métodos de enseñanza a ellos ligados. Estas investigaciones nos hicieron avanzar mucho en la comprensión del proceso de asimilación. Sobre su base se crearon programas experimentales para los cursos sistemáticos de idioma y matemáticas, comenzando ya desde los grados primarios de la escuela, programas que se diferencian significativamente de los actualmente vigentes tanto por la amplitud del material que abarcan como por la profundidad con que se ponen al descubierto las leyes de las correspondientes áreas de la realidad. Gracias al sistema de organización de la asimilación, elaborado en el laboratorio, un contenido, mucho más amplio y profundo, resultó al alcance no sólo de los alumnos de los grados experimentales, sino también de los alumnos de las escuelas rurales y de ciudad comunes. Sacaremos una breve conclusión de todo lo expuesto.

* * *

El defecto principal de la enseñanza actual consiste en que el auténtico contenido del proceso, por medio del que se realiza la adquisición de conocimientos, capacidades y hábitos —el proceso de asimilación—, permanece desconocido.

El mecanismo más general de la asimilación es la formación de conexiones condicionadas. Esta formación tiene lugar sólo en caso de reforzamiento de la reacción, y ésta debe ser tal que asegure el logro del reforzamiento: debe ser una acción obje-

tal que responde a su tarea. O sea, que la acción objetal que responde a la tarea y que la resuelve exitosamente conforma la premisa obligatoria de la asimilación.

La acción objetal del hombre no puede ser exitosa si no está regulada sobre la base del reflejo correcto de la situación objetal y de los modelos del producto de la acción y de esta misma. Por ello, en la acción objetal se diferencian la parte orientadora y la parte ejecutiva. La primera es la rectora, pero sólo la ejecución de la acción constituye la fuente de los datos y el criterio de verdad para la parte orientadora.

Por cuanto el conocimiento sobre las cosas se obtiene como resultado de la acción objetal con estas cosas, las acciones mismas, cuando ellas son adquiridas, se convierten en capacidades y, a medida que se automatizan, en hábitos; precisamente las acciones objetales del alumno constituyen el eslabón rector y decisivo de la asimilación.

La organización de la nueva acción depende de cómo, objetivamente, se estructura su base orientadora: en forma espontánea o consciente, sobre un fundamento empírico o racional. De la calidad de la base orientadora de la acción depende, en primer y principal lugar, la calidad de las acciones mismas y, en consecuencia, la calidad de los conocimientos, capacidades y hábitos adquiridos.

En segundo lugar, pero también en gran medida, dicha calidad depende de la elaboración sucesiva de la acción objetal según sus parámetros fundamentales, es decir, la formación por etapas de las acciones mismas y, con ellas, de los conceptos.

Estas dos condiciones, o sea la estructuración de la base orientadora completa de la acción y la observancia del carácter por etapas de su formación, aseguran la dirección del proceso de aprendizaje, de asimilación de los conocimientos, capacidades y hábitos con las propiedades fijadas de antemano.

Precisamente el tomar en consideración estas dos condiciones fundamentales de la asimilación permite estructurar nuevos programas y proponer nuevos métodos de enseñanza que responden a las exigencias actuales de nuestra sociedad tanto por la calidad y los plazos de aprendizaje como por el objetivo de desarrollo integral de la personalidad, porque sólo tales métodos de enseñanza son al mismo tiempo capaces de ejercer un efecto sobre el desarrollo.



LA CONCEPCION DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DE LOS ESCOLARES*

I. ACTUALIDAD PRACTICA DE LA INVESTIGACION SOBRE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DE LOS ESCOLARES

La psicología pedagógica soviética parte del planteamiento y la solución de los problemas teóricos, de las tareas prácticas de la instrucción pública, del encargo que formula la sociedad del socialismo desarrollado en las resoluciones de los documentos partidarios y estatales referidos a la escuela. En relación con el cumplimiento de tales resoluciones, los pedagogos y psicólogos soviéticos realizan una gran labor.

Ante todo, se estudia el carácter de los conocimientos de los escolares. Como criterio cualitativo de la eficacia del proceso de estudio en este nivel de análisis puede servir el carácter científico, sistémico, la generalización y estabilidad de los conocimientos, etc. Siendo indispensables, no puede ser limitado a investigaciones de ese tipo el examen de los indicadores cualitativos de la eficiencia de dicho proceso.

Se ha realizado un gran trabajo, en principio nuevo, de sistematización de las capacidades y hábitos de estudio que deben adquirir los alumnos al finalizar el aprendizaje escolar. El criterio cualitativo para juzgar los resultados del estudio son la generación de las capacidades, su transferencia a nuevas disciplinas, el carácter consciente, la plasticidad, la capacidad de modificación y otras. Valorando altamente este trabajo, señalaremos que las capacidades y los hábitos también son sólo uno de los eslabones de la actividad integral de estudio de los escolares; junto con las capacidades y los hábitos (y los procedimientos, acciones, operaciones de los alumnos con el material didáctico, que están detrás de aquéllos) el estudio incluye también la asunción de la tarea escolar por los alumnos, el cumplimiento de diferentes tipos de autocontrol, autoevaluación, etc. Para valorar cualitativamente la eficacia de la labor de estudio es im-

portante enfocarla como actividad integral. Entonces los indicadores de eficiencia no serán sólo las acciones de estudio del escolar, sino también el planteo, por él mismo, de las tareas y objetivos de estas acciones; no sólo los procedimientos de trabajo del niño con el material didáctico, sino también los medios de control y evaluación, de autorregulación del propio comportamiento de estudio, etc.

En una serie de investigaciones se elaboran los índices que indican el grado de formación de aspectos aislados en la actividad integral de estudio. Tampoco puede ser reducido a ellos, por lo visto, el examen de la eficacia cualitativa del trabajo de escolares y alumnos. Es extraordinariamente importante tener en cuenta las transformaciones en el desarrollo mental y también moral, personal de los escolares. Dicho con otras palabras, es necesario no sólo evaluar los conocimientos de los alumnos, las acciones y procedimientos con ayuda de los que se obtienen estos conocimientos (y, en consecuencia, no sólo las capacidades y hábitos que se formaron en los escolares); lo más importante es evaluar los cambios en el escolar como personalidad. En este nivel, las características cualitativas del proceso de estudio pueden descubrirse analizando cuáles son los verdaderos motivos de la conducta escolar del niño, cuál es el sentido que tiene para él el estudio, cuál es su posición en el trabajo escolar y en las interrelaciones con otras personas, que se establecen durante el mismo, cuáles son los rasgos de la personalidad activa armónicamente desarrollada del joven perteneciente a la sociedad comunista, que se forman en el proceso de estudio.

La realización exitosa de la instrucción general en nuestro país requiere de los psicólogos especializados en pedagogía la elaboración de indicadores integrales de este tipo. En nuestra concepción de la actividad de estudio intentamos formular uno de los posibles enfoques de este problema, vitalmente importante para la práctica de la instrucción pública.

Antes de pasar a la exposición fundamental haremos algunas precisiones y reservas. El concepto mismo «concepción de la actividad de estudio» es bastante convencional: con él se designa el enfoque teórico común al conjunto de investigaciones realizadas durante más de 20 años en un amplio experimento psicopedagógico de reestructuración de los programas escolares.

Como se deduce del título del artículo, el ciclo de investigaciones a que nos referimos trata sobre las particularidades del estudio en los escolares. Existen bases para suponer que ciertas tesis generales de esta teoría pueden ser aplicadas en de-

* *Cuestiones de psicología*, 1981, No 5, p. 13-26.

terminada medida no sólo a la enseñanza escolar, sino también a otros eslabones de la instrucción pública (por ejemplo, la enseñanza en el jardín de infantes, en los centros de estudios medios especializados, en las escuelas superiores); sin embargo, los autores no consideran posible expresar juicios más definidos sobre este problema, por cuanto ello exige un análisis especial y minucioso.

2. FUENTES TEORICAS Y ETAPAS DE ELABORACION DE LA CONCEPCION

La concepción de la actividad de estudio es uno de los enfoques, existentes en la psicología soviética, del proceso de estudio, enfoque que realiza la tesis marxista sobre la condicionalidad histórico-social del desarrollo psíquico del niño (L. Vigotski). Esta concepción se formó sobre la base de uno de los principios dialéctico-materialistas fundamentales de la psicología soviética, el principio de la unidad de la psiquis y de la actividad (S. Rubinstein, A. Leóntiev), en el contexto de la teoría psicológica de la actividad (A. Leóntiev) y en estrecha vinculación con la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales y tipos de aprendizaje (P. Galperin, N. Talízina y otros).

Comentaremos algunas de las tesis señaladas. Al utilizar el término «actividad», nosotros partimos de que en la psicología soviética es empleado en varios sentidos diferentes. En un sentido amplio se utiliza en relación con el principio de la unidad de la psiquis y la actividad: este principio es la base metodológica general para todos los psicólogos soviéticos, que permitió a la ciencia psicológica soviética superar el funcionalismo, el asociacionismo, el conductismo, etc. En un sentido también amplio es común para todas las teorías soviéticas sobre el estudio el examen del «eslabón interno» de dicho proceso no como conjunto de funciones psíquicas aisladas, sino como actividad del escolar como sujeto, como persona (esto diferencia sustancialmente la posición de los psicólogos soviéticos de las teorías neoconductistas contemporáneas, de la psicología cognitiva, etc.). Simultáneamente, sobre la base del principio metodológico de la unidad de la psiquis y la actividad, en la psicología soviética se elabora un enfoque cuya especificidad consiste en que la actividad interna del sujeto se considera poseedora de una determinada estructura. Así, A. Leóntiev diferenció dos series de características estructurales: actividad—acción—operación y motivo—fin—condi-

-ción (13). Esto es lo que caracteriza, a nuestro juicio, la comprensión del término «actividad» en su sentido más reducido y específico. Las teorías soviéticas sobre el estudio, elaboradas dentro de dicho enfoque, orientan a los investigadores a dirigir el proceso por medio de la elaboración y perfeccionamiento de estos eslabones estructurales y también a investigarlo en el curso de su formación. La peculiaridad de la concepción del estudio escolar, como trataremos de mostrar más adelante, consiste en la aspiración a acercarse al análisis del pasaje de la actividad a su «producto subjetivo», en el análisis de las neoformaciones, de los cambios cualitativos en la psiquis del niño, en su desarrollo mental y moral.

Desarrollándose sobre la base del principio metodológico general de unidad de la psiquis y la actividad, en los marcos del enfoque que subraya el carácter de actividad del proceso, la concepción examinada no se contrapone a otras teorías soviéticas sobre el estudio, sino que evoluciona en un proceso de enriquecimiento mutuo con ellas. El desarrollo de la psicología pedagógica soviética exige tanto el esclarecimiento de la diversidad teórica de cada una de dichas teorías como un trabajo intenso de síntesis de todos los logros de la ciencia psicológica soviética para su utilización acelerada en la práctica de la instrucción pública.

Expondremos la secuencia de las principales etapas, hipótesis y hechos que determinaron el enfoque sobre la actividad de estudio en la concepción que sostenemos.

1. El análisis de los defectos del sistema de enseñanza primaria nos llevó a formular la hipótesis sobre la presencia de grandes reservas en las posibilidades cognoscitivas de los alumnos de menor edad (fines de los años 50). La verificación de esta hipótesis requirió una experiencia que no existía antes en la psicología pedagógica y evolutiva: estructurar un ciclo de programas experimentales para la escuela primaria según nuevos principios psicológicos. La estructuración de estos programas para una serie de disciplinas (matemáticas, idioma, trabajo) y su verificación experimental permitieron obtener testimonios en principio nuevos no sólo sobre las grandes posibilidades cognoscitivas de los alumnos de la escuela primaria, sino también sobre las particularidades de formación del pensamiento teórico en los escolares de menor edad. Un importante resultado de este trabajo fue también la formulación de los principios de organización de las escuelas experimentales (años 60).

2. Los datos experimentales obtenidos llevaron a una nueva hipótesis sobre la necesidad de organizar un tipo especial

de actividad de los alumnos, en la que el papel principal lo juegan no sólo las acciones con el material didáctico, sino también la asunción y el planteo autónomo por parte de los alumnos de las tareas de estudio; en relación con esto, los cambios internos que ocurren en el niño en el curso de la actividad de estudio pasaron a primer plano. Así surgió la hipótesis sobre la actividad de estudio y su estructura (D. Elkonin, 1961). La elaboración de las ideas teóricas sobre dicha actividad y su verificación experimental dieron la posibilidad de obtener una serie de nuevos datos sobre la influencia que ejerce la formación de algunos aspectos de la actividad de estudio en el desarrollo psíquico de los escolares.

3. Estos datos permitieron formular nuevas hipótesis sobre la influencia de la elaboración y el perfeccionamiento orientados de la actividad de estudio no sólo sobre el desarrollo mental sino también moral (carácter voluntario de las acciones, motivación, etc.). Si en la serie de trabajos anteriores el análisis se concentró en las acciones de estudio, es decir, en el pasaje que A. Leóntiev denominó «objeto—proceso de la actividad», en esta etapa surgió la posibilidad de investigar en especial el pasaje «actividad —su producto subjetivo», comenzar el estudio experimental de «la conversión de la actividad en una forma de lo subjetivo» (13). Durante la verificación de estas hipótesis se obtuvieron nuevos datos sobre las particularidades del pensamiento teórico (y la reflexión, el carácter voluntario y el plano interno de las acciones que lo caracterizan), sobre los cambios en el carácter de las diferencias individuales de los alumnos y sobre la complejización cualitativa de la esfera motivacional del estudio a medida que se perfecciona y forma la actividad de estudio (años 70).

4. Estos datos determinan el surgimiento de nuevas hipótesis sobre la falta de una relación directa entre la experiencia personal en la actividad objetual y el desarrollo psíquico del niño. Nosotros sostenemos que el concepto de actividad no asegura al psicólogo contra el reduccionismo (22). Es indispensable tomar en consideración que la persona no debe «disolverse» en la actividad. En relación con el estudio, esto significa que el desarrollo psíquico no debe deducirse directamente de la lógica de la actividad de estudio. Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiera un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social.

Junto con ello, las investigaciones muestran que fuera de

la actividad es difícil evaluar y, más aún, transformar el carácter del desarrollo psíquico del niño: en el proceso de la actividad objetual el niño se convierte en el sujeto de su comportamiento, es aquí donde él va siendo capaz de asumir una actitud activa hacia la realidad circundante, hacia sí mismo, hacia la otra persona. Por medio de la actividad es posible pasar a dirigir el proceso de desarrollo psíquico del niño y esto, por esencia, constituye hoy la principal tarea de la psicología evolutiva y pedagógica. Por eso, «agotar» y, en el plano investigativo, «probar» todas las vías de influencia sobre el proceso de establecimiento de la personalidad a través de la actividad, obtener nuevos datos experimentales en esta dirección es la tarea actual en el enfoque dado. También es indispensable fundamentar experimentalmente la tesis de que no la actividad «detenida», «terminada», sino sólo la que se desarrolla y «renueva» permanentemente es la fuente del desarrollo psíquico interno del niño.

3. APARATO CONCEPTUAL. LA UNIDAD DE ANALISIS

La idea de la actividad de estudio utiliza una serie de conceptos, comunes a toda la psicología evolutiva y pedagógica soviética. Pero el contenido de algunos ha sido precisado y, en parte, cambiado a la luz de las nuevas investigaciones experimentales y teóricas, relacionadas con la formación de esta concepción.

Examinemos la correlación entre los conceptos «asimilación», «desarrollo», «enseñanza» y otros.

Asimilación es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la «subjetividad» individual. El desarrollo se realiza a través de la asimilación (apropiación) por el individuo de la experiencia histórico-social. No se puede estar de acuerdo con la contraposición entre asimilación y desarrollo, o sea cuando el desarrollo es comprendido como un proceso inmanente e independiente de la asimilación o cuando ésta se interpreta como un proceso autónomo que ocurre «junto» con el desarrollo o, incluso, «en lugar» de él. Simultáneamente, la asimilación no siempre conduce al desarrollo. En algunos casos la asimilación puede llevar a que el niño domine conocimientos, habilidades y hábitos; en

otros casos, al dominio de las capacidades, de las formas generales de actividad psíquica. En este último caso se puede hablar de avances esenciales en el desarrollo psíquico. Por eso los psicólogos, con toda justicia, diferencian el efecto de la asimilación de algunos conceptos y habilidades y el efecto del desarrollo; los avances en el desarrollo psíquico, a su vez, sirven de premisa para la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades de contenido más complejo.

Al afirmar la influencia de la asimilación sobre el desarrollo se debe tomar en cuenta también la lógica del propio desarrollo, ligada, por ejemplo, a las particularidades psicofisiológicas del niño; sin embargo, estas particularidades, según nuestro punto de vista, desde el primer día de vida del niño son mediatizadas por el medio social y ya en esta forma mediatizada ejercen una u otra influencia en el desarrollo psíquico. Por eso el verdadero papel de las particularidades psicofisiológicas en el desarrollo psíquico del niño puede ser aclarado, según nuestra opinión, sólo en el curso de la enseñanza, que «intensifica» las propiedades psicofisiológicas (plasticidad, dinamismo) favorables al desarrollo y «suaviza» las propiedades que obstaculizan el desarrollo multilateral del niño. Tal enfoque responde a los principios humanitarios de la ciencia pedagógica soviética, que fundamenta la posibilidad de que todos los jóvenes ciudadanos de nuestro país reciban educación media general.

La enseñanza es el sistema de organización y los medios por los que se transmite al individuo la experiencia socialmente elaborada (en la escuela se diferencia habitualmente la enseñanza, o sea lo que hace el maestro, y el aprendizaje, es decir, lo que hace el alumno). Es eficiente aquella enseñanza que se adelanta, se orienta hacia el mañana del desarrollo (L. Vigotski). L. Vigotski propuso llamar nuevas estructuras (o neoformaciones) evolutivas a los avances cualitativos en el desarrollo del niño, que se forman en el curso de la enseñanza en distintas etapas evolutivas.

Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza, ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropia el individuo.

Es indispensable también explicitar la comprensión de los conceptos *asimilación* y *actividad*. La asimilación (apropiación)

no es la adaptación pasiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social, no es el simple calco de la experiencia social, sino que representa el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de orientación en el mundo objetual y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad del individuo. En la experiencia histórico-social (en los objetos de la cultura humana, en las diversas esferas del conocimiento, en las ciencias) está fijada la actividad genérica humana. Para asimilarla es necesaria una actividad especial del escolar, adecuada pero no idéntica a esta actividad genérica; la no coincidencia entre la experiencia socialmente elaborada de la actividad genérica y la actividad del alumno se refleja, por ejemplo, en las diferencias entre la ciencia y la disciplina escolar. En la enseñanza escolar la actividad del niño para asimilar la experiencia socialmente elaborada se realiza en la actividad de estudio. Aunque existe una relación entre la asimilación y la actividad de estudio, sus contenidos no coinciden. La asimilación de la experiencia socialmente elaborada (conocimientos, capacidades) puede tener lugar no sólo en el estudio, sino también en otros tipos de actividad (en el juego, el trabajo, la comunicación, etc.); pero, por lo visto, sólo en el estudio aparece el objetivo específico de asimilar, mientras que en los otros tipos de actividad la asimilación es un producto derivado.

Con relación a la enseñanza pueden ser correlacionadas también la *asimilación* y la *comunicación*. Por cuanto la asimilación es el dominio, por el niño, de la experiencia socialmente elaborada, siempre transcurre, al comienzo, en el curso de la colaboración con otra persona, en la actividad conjunta y la comunicación con esa persona. En ellas se realiza la transmisión al niño de uno u otro procedimiento de asimilación de la realidad o del tipo de relación hacia la realidad. En este sentido se puede decir que la asimilación siempre pasa en su génesis por la etapa de la actividad conjunta con otra persona. La actividad conjunta y la comunicación pueden tener, durante el estudio, diferente carácter: desde los contactos con una persona concreta hasta la «comunicación con la humanidad» a través de la experiencia que ésta ha fijado en los instrumentos de trabajo, en las obras científicas y artísticas, en las disciplinas escolares, etc.

Expondremos brevemente *el contenido y la estructura de la actividad de estudio* en el enfoque teórico examinado. A comienzos de los años 60, D. Elkonin formuló el siguiente enfo-

que sobre ella. «La unidad fundamental (célula) de la actividad de estudio es la tarea de estudio... La principal diferencia entre ésta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformación del propio sujeto actuante y no la transformación de las cosas con las que actúa el sujeto.» Al mismo tiempo él subrayó que «no es posible ninguna transformación en el sujeto fuera de las acciones objetales que él realiza» (10; 12-13). «El resultado de la actividad de estudio, en el curso de la cual tiene lugar la asimilación de conceptos científicos, es, ante todo, la transformación del alumno mismo, su desarrollo. En general, se puede decir que esta transformación es la adquisición por el niño de nuevas capacidades, es decir, de nuevos procedimientos de acción con los conceptos científicos. Así, la actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en el alumno. Se trata de una actividad de autotransformación; en esto consiste su principal particularidad.» (9; 45.)

Así, pues, *el contenido principal de la actividad de estudio* es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base.

La introducción de una nueva unidad de análisis («la tarea de estudio») contribuyó a precisar la especificidad del enfoque que examinamos: el estudio no es sólo el dominio de los conocimientos ni tampoco aquellas acciones o transformaciones que realiza el alumno en el curso de la adquisición de conocimientos, sino, ante todo, los cambios, las reestructuraciones, el enriquecimiento del niño mismo. Tal modelo abre el camino para analizar la actividad del sujeto en el proceso de estudio y permite, en cierta medida, superar el intelectualismo en la comprensión de dicho proceso.

La estructura de la actividad de estudio fue sometida a una investigación detallada que se prolongó varios años; se estableció que dicha actividad incluye los siguientes componentes.

1. La comprensión por el escolar de las *tareas de estudio*; éstas se encuentran estrechamente ligadas con la generalización sustancial (teórica), llevan al escolar a dominar las relaciones generalizadas en el área de conocimientos estudiada, a dominar nuevos procedimientos de acción. La asunción de la tarea de estudio por el escolar, su planteo autónomo están estrechamente relacionados con la motivación de estudio, con la transformación del niño en sujeto de la actividad.

2. La realización, por el escolar, de las *acciones de estudio*; con una organización correcta del proceso las acciones del alumno se orientan a individualizar las relaciones generales, los principios rectores, las ideas clave del área dada de conocimientos, a modelar estas relaciones, a dominar los procedimientos de pasaje de las relaciones generales a su concretización y a la inversa, los procedimientos de pasaje del modelo al objeto y a la inversa, etc.

3. La realización, por el alumno mismo, de *las acciones de control y evaluación*.

Todos estos aspectos del estudio se forman, al comienzo, en la actividad conjunta con el maestro, con el compañero de la misma edad.

En la literatura científica se señaló con justicia que aunque cada uno de estos componentes de la actividad de estudio fue examinado antes, de una u otra manera, por los psicólogos, de todas formas la cuestión sobre *la estructura* de dicha actividad, las interacciones de sus aspectos no se estudiaron especialmente y su planteo es muy importante.

En nuestro enfoque el estudio se considera siempre en la unidad de estos componentes, como *actividad de estudio integral*. Es conveniente diferenciar esta comprensión del empleo difundido del mismo término, cuando con él se designa cualquier labor escolar del alumno, cualquier proceso de adquisición de conocimientos, etc. La actividad de estudio de los escolares en la unidad e interrelación de todos sus componentes debe estar presente en el proceso de estudio. Si de éste se excluyen, por ejemplo, las tareas y las acciones de estudio, en los escolares puede deformarse la actividad de estudio, se embota el interés hacia ella y la asimilación de conocimientos se convierte en el manejo de ideas cotidianas durante el cumplimiento de hábitos utilitarios.

La formación de la actividad de estudio es la dirección, por el adulto (el maestro, el psicólogo experimentador, los padres) del proceso de formación de la actividad de estudio del escolar; la dirección plena del proceso de estudio siempre presupone: la elaboración y el perfeccionamiento en el escolar de cada componente de la actividad de estudio, de su interacción, la transmisión paulatina de componentes aislados de esta actividad al niño para que los realice autónomamente sin ayuda del maestro, etc.

La formación de la actividad de estudio es el perfeccionamiento de cada uno de sus componentes, de su interrelación y de sus pasajes mutuos; el perfeccionamiento de los aspectos moti-

vacional y operacional del estudio; la transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio por él realizada; el dominio, por parte del alumno, de las formas de la actividad de estudio conjunta; esta formación también está ligada con la presencia del efecto sobre el desarrollo y educador de la actividad de estudio. Por eso los niveles de madurez de esta actividad en conjunto y de sus componentes constituyen importantes características cualitativas de la eficacia del trabajo del maestro y del escolar.

4. EL METODO DE LA INVESTIGACION

La concepción de la actividad de estudio utiliza en calidad de método fundamental el experimento formativo (una variante del experimento natural), el más adecuado al objeto de estudio en la psicología evolutiva y pedagógica, o sea, la psiquis en desarrollo del niño.

Este método es una de las realizaciones particulares del método general genético-causal (o genético-modelador) de estudio del desarrollo de la psiquis del niño, cuyas bases se encuentran en los trabajos de L. Vigotski y que luego fueron multilateralmente ampliadas en los trabajos de A. Leóntiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin y sus colaboradores. La esencia de este método se expresa en el estudio de los procesos de tránsito a nuevas formas de la psiquis, en el estudio de las condiciones de surgimiento de uno u otro fenómeno psíquico y en la creación experimental de las condiciones necesarias para que surjan. Tal investigación transcurre como proyección y modelación del proceso de desarrollo.

En las investigaciones que se basan en la concepción de la actividad de estudio este método se emplea en forma de estructuración y reestructuración de los programas escolares experimentales y de enseñanza prolongada de cursos completos de alumnos según estos programas. Además, la enseñanza experimental se organiza no como adaptación al nivel ya existente en los niños, sino como utilización de aquellos medios que forman activamente en ellos un nuevo nivel de capacidades, indispensable para la asimilación integral del material introducido. De esta forma, pues, el método genético-modelador de investigación actúa simultáneamente como método de enseñanza experimental que ejerce influencia sobre el desarrollo.

Esta variedad del experimento formativo tiene una serie de ventajas sobre sus otros tipos.

En primer lugar, la experimentación no con temas aislados

sino con disciplinas escolares permite definir mejor el papel de los diferentes factores de la enseñanza con efecto sobre el desarrollo (de los distintos conceptos y su secuencia en el sistema del curso, de aspectos aislados de la actividad de estudio, incluidos en el programa de estudios, etc.). Aquí se examinan con más detalle las condiciones en las que se generan las neoformaciones psicológicas investigadas.

En segundo lugar, la enseñanza durante una serie de años de los mismos contingentes de niños permite superar el estudio de particularidades psicológicas aisladas del escolar y pasar al examen de las características integrales de su desarrollo psíquico, de las tendencias de su desarrollo, de los tránsitos de una neoformación a otra y también seguir la dinámica de las relaciones del escolar con las personas circundantes. Esto enriquece el experimento formativo prolongado con las cualidades de la investigación longitudinal, permite observar en detalle aspectos y etapas aisladas de la génesis de los fenómenos psicológicos estudiados.

Las vías y los medios de organización del experimento formativo prolongado se encuentran permanentemente en el centro de la atención de los partidarios del método genético-modelador (2), (12), (8). Se debe señalar que durante la elaboración de la concepción de la actividad de estudio se creó una red de instituciones experimentales especiales; su construcción es un asunto científico-práctico de gran envergadura. Durante su realización se va precisando el estatus de psicólogo experimentador en la escuela y del maestro del grado experimental, se formulan los nuevos requerimientos psicológicos con respecto a los medios para efectuar el trabajo experimental que, por esencia, constituye una investigación en complejo, que reúne a representantes de muchas ciencias (psicólogos, lógicos, pedagogos, fisiólogos, etc.).

5. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Uno de los resultados teóricos es la definición del objeto de la investigación en el enfoque examinado, la precisión de la especificidad de la concepción de la actividad de estudio como teoría sobre éste. Esta especificidad consiste, en primer lugar, en la salvaguardia del enfoque de la actividad con respecto al proceso de estudio; en segundo lugar, en el examen de la actividad de estudio en la unidad de todos sus componentes (tarea y acciones de estudio, acciones de control

y evaluación); en tercer lugar, en un enfoque especial hacia las neoformaciones de la actividad de estudio que implica el desarrollo intelectual (pensamiento teórico) y el desarrollo moral (motivación); en cuarto lugar, en el intento de «tender un puente» desde el aspecto de actividad al aspecto personal del desarrollo del niño.

El relación con ello, se realizó un determinado trabajo con el aparato categorial: se precisó el contenido de los términos y de los conceptos de trabajo utilizados en la psicología pedagógica y evolutiva («asimilación», «desarrollo», «enseñanza» y otros); se elaboró un nuevo contenido para una serie de conceptos («pensamiento teórico», «reflexión», «tarea de estudio»); otros conceptos recibieron una nueva interpretación («carácter voluntario», «motivación», «diferencias individuales» y otros).

Se elaboró y aprobó una variante del método genético-experimental: la redacción de programas escolares y el experimento educativo prolongado sobre la base de la utilización de dichos programas.

Un importante resultado de la investigación es haber obtenido una gran cantidad de datos experimentales. Muchos son, en principio, nuevos y no han sido descritos antes en la literatura; por ejemplo, los hechos que testimonian la posibilidad de formar el pensamiento teórico en la edad escolar temprana; de formar en los alumnos de la escuela primaria la actividad de estudio desplegada, es decir, la «capacidad de estudiar»; de reconstruir el plano interno de la acción en los escolares de menor edad, de los intereses cognoscitivos y de la motivación de estudio en ellos y en los adolescentes, etc. Estos datos deben aún ser generalizados.

Cabe señalar que ya en las primeras etapas de la investigación se sobreentendía que la actividad y, en particular, la actividad de estudio no es un fin en sí mismo, sino, ante todo, la condición indispensable para el desarrollo intelectual y moral del niño, de su esfera intelectual y motivacional.

Se sometió a un análisis teórico y experimental especial *el pensamiento teórico*. Así, se mostró que la generalización empírica se basa en la observación y comparación de las propiedades externas de los objetos (carácter «visualizable» tradicional), mientras que la generalización teórica se basa en la acción y el análisis objetual transformador que establece las relaciones esenciales en el objeto íntegro, su forma genética inicial (universal). En consecuencia, el pensamiento empírico está ligado con un nivel de transmisión de conociemien-

tos, en el que en los niños se forman sólo procedimientos particulares y aislados de solución de tareas prácticas concretas; la base intelectual de tales procedimientos es el conjunto ya listo de conocimientos concretos y particulares. El pensamiento teórico surge cuando desde el comienzo mismo del estudio de uno u otro objeto (o de una de sus partes importantes) se demuestra a los niños la necesidad de estructurar y asimilar justamente el procedimiento general de orientación en el área dada, el procedimiento general de solución de amplias clases de tareas; entonces muchas habilidades y hábitos particulares y prácticos se forman sobre una base generalizada, teórica. Gracias a ello, los escolares aprenden paulatinamente, al enfrentarse con un problema particular, a buscar, ante todo, el principio general de solución de problemas análogos, dirigiéndose a diferentes fuentes de conocimientos para identificar este principio, ocuparse de la autoeducación, etc. Precisamente la actividad de estudio está orientada a formar en los alumnos este tipo de pensamiento teórico.

En el curso de la investigación se diferenciaron los principales componentes del pensamiento teórico: la reflexión, el análisis, el plano interno de las acciones. Se estableció que en los grados experimentales, donde se elabora y perfecciona sistemáticamente la actividad de estudio, aumenta más rápido el número de niños que dominan todos los componentes del pensamiento teórico; además, se reveló una relación estadística significativa entre la reflexión, la realización correcta de las tareas de análisis y también el plano interno de las acciones en los alumnos.

Se estudió experimentalmente el papel de cada uno de los componentes de la actividad de estudio: de la tarea y la acción de estudio, de las acciones de control y evaluación. Se estableció que cuando se dirige y guía la actividad de estudio no se hace necesario tanto el perfeccionamiento de estos componentes cuanto el de los pasajes de uno a otro. Se examinó la diferencia entre la actividad de estudio y la propiamente investigativa. La primera es un modelo de investigación, una cuasi-investigación; en ella los escolares, en forma apretada, replegada, reproducen sólo las acciones reales investigativas y de búsqueda.

Fueron analizadas *las particularidades evolutivas e individuales de la actividad de estudio*. En la actualidad, se han diferenciado las peculiaridades evolutivas en la edad escolar inicial, en parte se han estudiado las correspondientes al escolar de edad media y se han esbozado hipotéticamente las de la

edad escolar avanzada. La edad escolar inicial se caracteriza por la introducción de los alumnos a la actividad de estudio, el dominio, por parte de éstos, de todos sus componentes; aquí dicha actividad tiene importancia rectora. En la edad escolar media tiene lugar el dominio, por parte del niño, de la estructura general de la actividad de estudio, la formación de su carácter voluntario, la toma de conciencia de las particularidades individuales del trabajo de estudio propio, la utilización de esa actividad como medio para organizar las interacciones sociales con otros escolares. La edad escolar avanzada se caracteriza por la utilización de la actividad de estudio como medio para la orientación y la preparación profesional, el dominio de los medios de actividad de estudio autónoma y de autoeducación y también el pasaje de la asimilación de la experiencia socialmente elaborada de la actividad de estudio, fijada en los manuales, a su enriquecimiento, es decir, a la actividad cognoscitiva e investigativa creadora.

La lógica de análisis de los cambios, que el niño pone al descubierto en el curso de la actividad de estudio, enfrentó a los investigadores con el problema de *las diferencias individuales*. El descubrimiento de que en las condiciones de enseñanza dirigida las diferencias individuales no se atenúan, sino que, por el contrario, se hacen más evidentes permitió plantear la cuestión sobre la posibilidad de formar de manera orientada las particularidades de la actividad de estudio del escolar y no sólo tomarlas en cuenta como premisas de la enseñanza. Las diferencias individuales pueden ser comprendidas y descritas en esta lógica, ante todo, como correlación de los diferentes niveles de formación de los componentes de la actividad: en unos alumnos resultan más formados la asunción y el planteamiento de las tareas de estudio; en otros, los procedimientos de acción con el material a estudiar, los medios de autocontrol y autoevaluación.

También fueron esbozados en forma provisoria los distintos niveles de las particularidades individuales de la actividad de estudio. El primer nivel es la utilización preponderante por el escolar de unos u otros medios y procedimientos de la actividad de estudio y sus combinaciones durante el cumplimiento de las tareas. El nivel siguiente es de las particularidades de cumplimiento de la actividad de estudio, que se manifiestan persistentemente en diversos tipos de tareas (aquí, por lo visto, se puede hablar del estilo individual en la actividad de estudio). El nivel más alto en la formación de las particularidades individuales de dicha actividad puede considerarse la formación

del alumno como sujeto de esta actividad:

a) el escolar (con ayuda del maestro) separa aspectos, medios y procedimientos de la actividad de estudio, los correlaciona con los objetivos y las condiciones;

b) sobre la base de estos «patrones» el alumno evalúa, reconstruye su experiencia de la actividad, elabora un sistema de evaluaciones propias («del sentido» de la actividad de estudio para sí) y sobre esta base asimila, selecciona y utiliza activamente los patrones socialmente elaborados. Aquí, por lo visto, se puede hablar de que el alumno estructura consciente y planificadamente su individualidad;

c) el estudiante, el joven, está en condiciones de ejercer una influencia transformadora sobre la experiencia socialmente elaborada de la actividad, de crear nuevos medios y procedimientos para su realización. Se trata del pasaje de la actividad de estudio a la actividad creativa y al establecimiento de la individual propiamente creadora.

En relación con el análisis de la posición del alumno en la actividad de estudio, del sentido que esta actividad tiene para el niño se iniciaron, en el enfoque que examinamos, investigaciones sobre *la motivación* para el estudio (16).

También se ha esbozado el enfoque para estudiar el conjunto de relaciones de nuevo tipo, surgido en el alumno en el curso de la actividad de estudio, hacia distintos aspectos de la realidad: hacia el objeto de estudio, hacia sí mismo, hacia la otra persona. Estos nuevos tipos de relaciones son neoformaciones de la actividad de estudio y, simultáneamente, caracterizan la conversión de «la actividad en su producto subjetivo», estrechamente ligado con la formación del alumno como *sujeto de la actividad*. Caracterizando el conjunto, la jerarquía de relaciones del niño con el mundo circundante, estas neoformaciones de la actividad de estudio permiten dar los primeros pasos para investigar *la personalidad* del escolar.

6. LA CONCEPCION DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO Y SU INTERRELACION CON LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y PEDAGOGICA

El enfoque que exponemos surgió en el área de la psicología evolutiva cuando se investigaban las reservas de desarrollo mental existentes en los escolares de menor edad y luego comenzó a elaborarse también en el contexto de la psicología pedagógica.

En relación con el análisis de la concepción de la acti-

vidad de estudio aclararemos nuestra comprensión de la interrelación entre la psicología evolutiva y pedagógica, comprensión que constituye uno de los posibles puntos de vista sobre las relaciones entre estas ciencias. En los últimos tiempos la psicología evolutiva adquiere cada vez mayor importancia como fundamento para elaborar la psicología pedagógica. Hasta el momento, el acento en educación estaba puesto en la asimilación de un conjunto de hechos; se podía, entonces, investigar el proceso sin tomar en cuenta las tendencias generales del desarrollo evolutivo del escolar. La solución de la tarea «enseñar al niño a estudiar» plantea cuestiones que ya no pueden ser resueltas sin examinar las fuentes del desarrollo psíquico del niño.

La psicología evolutiva es la teoría del desarrollo de la psiquis en la ontogénesis; estudia las leyes del tránsito de un período a otro sobre la base del cambio de los tipos de actividad rectora, de la variación de la situación social de desarrollo, del carácter de las interacciones de la persona con otras, etc. La edad no se caracteriza por una correlación entre las funciones psíquicas aisladas, sino por las tareas específicas de asimilación de los aspectos de la realidad que son asumidos y resueltos por la persona y también por las neoformaciones evolutivas, las nuevas peculiaridades de la actividad, de la conciencia, de la personalidad que surgen en la etapa dada del desarrollo.

Algunos principios de la psicología evolutiva son los siguientes: cada período evolutivo no se estudia aisladamente, sino desde el punto de vista de las tendencias generales del desarrollo, tomando en cuenta las edades precedente y siguiente; las peculiaridades de la edad (los marcos cronológicos y el contenido) no son estáticas, sino que están determinadas por factores histórico-sociales, por requerimientos de la sociedad; cada edad posee reservas de desarrollo, que pueden ser movilizadas si se organizan de manera especial los actos del niño en relación con la realidad circundante y su propia actividad; el pasaje de una edad a otra y las neoformaciones psíquicas en ella están determinadas por el cambio en los tipos de actividad rectora, en la situación social de desarrollo, en las interacciones de la persona con el medio, etc.

La psicología pedagógica es la teoría que pone al descubierto las condiciones que de mejor manera aseguran el desarrollo multilateral de una personalidad armónica, la movilización de las reservas del desarrollo en los diferentes períodos evolutivos de la vida de la persona. La psicología pedagógica pone de

manifiesto y crea las condiciones que favorecen la dirección del proceso de enseñanza y educación.

Mostraremos algunos principios de la psicología pedagógica en el ejemplo de una de sus ramas, la psicología de la enseñanza: la enseñanza se estructura sobre la base de los datos de la psicología evolutiva sobre las reservas de la edad, orientándose al «mañana del desarrollo»; la enseñanza se organiza teniendo en cuenta la presencia de las peculiaridades individuales del alumno, pero no sobre la base de la adaptación a ellas, sino como proyección de nuevos tipos de actividad, de nuevos niveles del desarrollo de los educandos; la enseñanza no puede ser reducida a la trasmisión de conocimientos, a la elaboración y perfeccionamiento de las acciones y operaciones, sino que es, fundamentalmente, la formación de la personalidad del alumno, el desarrollo de la esfera que determina su comportamiento (valores, motivos, objetivos, etc.); el efecto sobre el desarrollo y educativo no es garantizado por cualquier actividad, sino sólo por la actividad de estudio formativa.

7. LA CONCEPCION DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO Y LA PRACTICA ESCOLAR

Los resultados de las investigaciones comentadas ejercieron una determinada influencia estimulante sobre el trabajo escolar práctico. Se pueden señalar, por lo menos, las siguientes líneas de influencia:

1. La verificación experimental de las importantes reservas cognoscitivas de los alumnos (junto con los datos experimentales de L. Zánkoy) es uno de los fundamentos para renovar y complejizar teóricamente los programas de la escuela primaria.

2. La elaboración de las bases de la psicología de la actividad de estudio, de las exigencias psicológicas hacia las disciplinas escolares permitió crear cursos originales para diversas asignaturas en la escuela primaria y media (matemáticas, idioma ruso, literatura, biología, física, artes plásticas, música). En la verificación experimental, prolongada durante varios años, de estos cursos se acumularon datos que testimonian sobre la posibilidad de una asimilación de mejor calidad por parte de los escolares del material de estudios y también sobre la posibilidad de economizar mucho tiempo si se emplea otro procedimiento, que el ahora existente, de distribución del material en los programas.

3. El estudio experimental de algunos componentes de la actividad de estudio (la asunción de la tarea y de las acciones de estudio, de control y evaluación) permitió encontrar criterios e indicadores de los niveles de su formación en los escolares. Estos criterios e indicadores pueden ser utilizados por los metodistas y los maestros durante la elaboración de procedimientos para el trabajo autónomo, la actividad de estudio independiente y la autoeducación de los escolares (16). Luego de una sistematización complementaria se pueden emplear también para diagnosticar algunos aspectos de la actividad de estudio de los alumnos, durante la preparación de manuales para los maestros y los psicólogos escolares.

4. Las exploraciones provisorias realizadas sobre la accesibilidad del material didáctico para los escolares permiten considerar la formación integral de la actividad de estudio como una de las posibles vías para superar la sobrecarga de los alumnos, uno de los medios para elevar la accesibilidad subjetiva del material de los programas escolares. En esta dirección se plantea elaborar recomendaciones concretas para la escuela.

5. Las características generalizadas del grado de formación de la actividad de estudio en los escolares y de sus nuevas estructuras psicológicas pueden servir como indicadores cualitativos para evaluar integralmente la eficacia del proceso de estudio en la práctica escolar (15), utilizarse en la preparación de manuales para el personal directivo y los inspectores de las escuelas.

En conjunto, en el curso de las investigaciones de la actividad de estudio se usan los siguientes indicadores cualitativos de la eficacia del trabajo del maestro y de los escolares:

a) Niveles de cumplimiento, por los escolares, de los componentes de la actividad de estudio (*tarea de estudio*: comprensión de la tarea del maestro, su asunción «para sí», el planteo autónomo de la tarea, planteo de un sistema de tareas; *acciones de estudio*: procedimientos para diferenciar las relaciones generales en el material didáctico y su concretización; registro de estas relaciones en forma de distintos modelos gráficos y simbólicos; *control y evaluación*: las formas de autocontrol de los escolares son la de pronóstico, que se realiza antes de comenzar el trabajo; de a pasos, que se cumple en el curso del trabajo; de resultados, que se efectúa luego de terminada la labor; los tipos de autoevaluación son: adecuada y no adecuada, global y diferenciada, de pronóstico, de resultado, etc.). Junto con el despliegue de cada componente de la actividad de estudio se puede constatar el grado de autonomía con que el alumno encara su

cumplimiento, la capacidad del escolar para pasar de un componente a otro.

Todos los componentes mencionados de la actividad de estudio pueden ser seguidos en su dinámica evolutiva del primero al décimo grados.

b) Niveles de formación de la posición activa del alumno en la labor de estudio, de maduración del escolar como sujeto de las actividades que él realiza, sujeto de las interacciones con otra persona en el trabajo conjunto, de sujeto de su esfera motivacional, etc.

c) Niveles de formación de los diferentes aspectos de la motivación: características cualitativas de los motivos, objetivos, emociones de los escolares; particularidades del sentido y de la significación de la actividad de estudio para los escolares, etc.

Los indicadores del grado de formación de dicha actividad y de las particularidades personales de los alumnos en el curso de su cumplimiento están en la base de los criterios de aprovechamiento de los escolares que hemos elaborado.

Los resultados de la investigación sobre la formación de la actividad de estudio y sus peculiaridades evolutivas han sido puestos en conocimiento del maestro de la escuela masiva por medio de una serie de publicaciones, un ciclo de recomendaciones metodológicas para los institutos de perfeccionamiento docente, etc.

8. ALGUNAS PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO ULTERIOR DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO

1. Es indispensable continuar el estudio experimental de la estructura de la actividad de estudio, de sus conexiones con el desarrollo psíquico del escolar.

2. Hay que ampliar la investigación de las vías y condiciones de formación de la actividad de estudio del escolar en diferentes periodos evolutivos.

3. Es importante elaborar la teoría del experimento formativo y su realización.

4. Es conveniente acumular y validar pruebas concretas destinadas a determinar los niveles de formación de la actividad de estudio, de sus componentes y sus nuevas estructuras psicológicas.

5. Es indispensable crear un programa de investigación dirigido al estudio amplio de las conexiones entre la formación de la actividad de estudio y sus neoformaciones psicológicas y el

desarrollo multilateral de la personalidad del escolar.

6. Tienen extraordinaria actualidad las diferentes formas y medios a emplear para introducir los resultados de las investigaciones de la actividad de estudio en la práctica escolar del sistema de instrucción pública de la URSS.

Bibliografía

1. V. Davidov. *Tipos de generalización en la enseñanza*, Moscú, 1972, 423 p.
2. V. Davidov. *La categoría de actividad y de reflejo psíquico en la teoría de A. Leóntiev*. —*Boletín de la Universidad Estatal de Moscú*, 1979, № 4, p. 25-41.
3. V. Davidov. *Principales problemas de psicología evolutiva y pedagógica en la actual etapa de desarrollo de la instrucción pública*. —*Cuestiones de psicología*, 1976, № 4, p. 3-15.
4. V. Davidov. *Desarrollo psíquico en la edad escolar inicial*. —*Psicología evolutiva y pedagógica*. Bajo la redacción de A. Petrovski. Moscú, 1973, p. 66-67.
5. V. Davidov, A. Márkova. *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar*. —*El principio del desarrollo en psicología*. Bajo la redacción de L. Antsíferova. Moscú, 1978, p. 295-316. (Véase la presente Antología p. 173.)
6. V. Davidov, D. Elkonin, A. Márkova. *Problemas fundamentales en la psicología contemporánea de niños escolares de menor edad*. —*Problemas de psicología general, evolutiva y pedagógica*. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1978, p. 180-206.
7. D. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. —*Cuestiones de psicología*, 1971, № 4, p. 1423. (Véase la presente Antología p. 104.)
8. D. Elkonin. *Experiencia de estudio psicológico en un grado experimental*. —*Cuestiones de psicología*, 1960, № 5, p. 29-40.
9. D. Elkonin. *Psicología del aprendizaje en el escolar de menor edad*, Moscú, 1974, 64 p.
10. D. Elkonin. *Problemas psicológicos de formación de la actividad de estudio en los escolares de menor edad*. —*Cuestiones de psicología de la enseñanza y la educación*. Bajo la redacción de G. Kostiuk y P. Chamata. Kíev, 1961, p. 12-13.
11. P. Galperin, N. Talízina. *Estado actual de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. —*Boletín de la Universidad Estatal de Moscú*, 1979, № 4, p. 54-63.
12. *La psicología de la enseñanza y la educación. (Problemas de organización del experimento formativo)*. Bajo la redacción de V. Davidov y A. Márkova. Moscú, 1978, 42 p.
13. A. Leóntiev. *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, 1975, 304 p.
14. A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1972, 575 p.
15. A. Márkova. *Criterios psicológicos para evaluar la eficacia del proceso de estudio*. —*Cuestiones de psicología*, 1977, № 4, p. 40-51.
16. A. Márkova. *Vías para investigar la motivación de la actividad de estudio en los escolares*. —*Cuestiones de psicología*, 1980, № 5, p. 47-59.
17. A. Márkova. *La autoeducación de los escolares*. —*Cuestiones de psicología*, 1980, № 3, p. 149-164.
18. *Posibilidades evolutivas de asimilación de los conocimientos (en los*

grados primarios de la escuela). Bajo la redacción de D. Elkonin y V. Davidov. Moscú, 1966, 442 p.

19. *Posibilidades psicológicas de los escolares de menor edad para asimilar las matemáticas*. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1969, 288 p.

20. *Problemas psicológicos de la actividad de estudio en el escolar*. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1977, 310 p.

21. L. Vigotski. *El problema de la periodización evolutiva del desarrollo infantil*. —*Cuestiones de psicología*, 1972, № 2, p. 114-123.

22. E. Yudin. *La actividad como principio explicativo y como objeto de estudio científico*. —*Cuestiones de filosofía*, 1976, № 5, p. 65-78.

DATOS SOBRE LOS AUTORES

Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934): eminente psicólogo soviético que ocupa un lugar excepcional en la historia de la psicología. Puso las bases que constituyeron los puntos de partida para el posterior desarrollo de la ciencia psicológica y que determinaron, en gran parte, su estado actual. Autor de numerosísimos trabajos en psicología general, infantil, pedagógica y patológica. Terminó la Facultad de Historia y Filosofía de la Universidad de Moscú y, simultáneamente, el Instituto de Shaniávski en 1917. Comenzó su actividad científico-pedagógica en la ciudad de Gómel. En 1924 fue invitado a trabajar en Moscú, en el Instituto de Psicología, en la Academia de Educación Comunista N. Krúpskaia, en la 2-da Universidad Estatal de Moscú.

A L. Vigotski, junto con otros grandes científicos soviéticos (en primer lugar a S. Rubinstein), le pertenece el mérito de haber elaborado las bases fundamentales de la psicología marxista, que se apoya en la teoría del materialismo dialéctico e histórico. Partiendo de la comprensión materialista de los fenómenos psíquicos, Vigotski elaboró un sistema de originales puntos de vista teóricos y metodológicos, sistema que fue extraordinariamente constructivo y que constituyó el fundamento de la teoría psicológica general de la actividad.

Aunque L. Vigotski trabajó en psicología sólo 10 años, se puede decir que no hay problema de esta ciencia del que no se haya ocupado. Testimonio de ello es incluso la enumeración incompleta de sus principales obras:

El sentido histórico de la crisis psicológica (escrita en 1927); *Pensamiento y lenguaje* (publicada en 1934); *Conferencias sobre psicología* (dictadas en marzo-abril de 1932 en el Instituto Pedagógico de Leningrado); *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (escrita en 1931); *Problemas de psicología infantil* (evolutiva) (1932-1934); numerosos trabajos sobre defectología; *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (escrito en 1930); *Estudio sobre las emociones* (escrito, aproximadamente en 1931-1933); *Sobre la psicología de la creación del actor* (artículo escrito en 1932), etc.

Alexandr Románovich Luria (1902-1977): profesor, doctor en ciencias pedagógicas (en la especialidad psicología), doctor en ciencias médicas, miembro de número de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, eminente psicólogo soviético, fundador de una nueva rama de la psicología, la neuropsicología.

En 1921 terminó la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Kazán. Desde ese año comenzó a trabajar en psicología experimental. Sus primeras investigaciones estuvieron dedicadas a problemas de psicología aplicada (psicofisiología del trabajo). En 1923 se traslada a Moscú y se convierte en colaborador del Instituto de Psicología; en este período se ocupa del estudio de los estados afectivos del hombre. Los resultados de dichas investigaciones forman parte de su primera tesis doctoral *La psicofisiología*

de los procesos afectivos, que defendió en 1936. En los años 20, A. Luria junto con Vigótski y otros psicólogos soviéticos (A. Leóntiev, D. Elkonin, etc.) comienza la elaboración de la teoría del desarrollo histórico-cultural de los procesos psíquicos. En esos mismos años se ocupa del estudio del papel de los factores hereditarios y del medio en el desarrollo psíquico del niño (véase A. Luria, F. Yudóvich. *El lenguaje y el desarrollo de los procesos psíquicos en el niño*, Moscú, 1956). En 1930-1931, A. Luria —el primero de los psicólogos soviéticos— emprende el estudio comparativo de la influencia del medio histórico-cultural en el desarrollo de los procesos psíquicos.

Desde 1926, junto con L. Vigotski empieza a realizar investigaciones en una clínica neurológica. Estas primeras investigaciones estuvieron dedicadas al estudio de las alteraciones de los procesos psíquicos en los enfermos parkinsonianos y afásicos y dieron comienzo a una nueva dirección en la psicología: la neuropsicología. Desde 1936 a 1941, A. Luria trabajó en el Instituto de Neurocirujía de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS, continuó estudiando, fundamentalmente, diferentes problemas de afasiología. En ese período egresó del 1-er Instituto Médico de Moscú (1936). En 1942 defendió su segunda tesis doctoral dedicada a problemas de afasia. Durante la Gran Guerra Patria fue el director científico del Hospital de recuperación (en los Urales). A comienzos de los años 50, A. Luria vuelve a estudiar los procesos psíquicos en los niños y, especialmente, la formación de la función reguladora del lenguaje. En 1957-1958 se dedica nuevamente a temas de neuropsicología y hasta el fin de su vida ésta fue la esfera fundamental de sus intereses científicos.

Desde 1966 hasta 1977 A. Luria dirigió la cátedra de neuropsicología y neurofisiología (posteriormente denominada de neuro y patopsicología) de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Es autor de más de 300 trabajos, entre ellos 30 libros.

Obras principales: *Estudios sobre historia del comportamiento* (junto con L. Vigotski), Moscú, 1930; *La afasia traumática*, Moscú, 1947; *El restablecimiento de las funciones cerebrales luego de traumas de guerra*, Moscú, 1948; *Problemas de la actividad nerviosa superior en el niño normal y anormal* (redactor responsable), Moscú, tomo I, 1956; tomo II, 1958; *El cerebro del hombre y los procesos psíquicos*, Moscú, tomo I, 1963; tomo II, 1970; *Los lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos* (bajo la redacción de A. Luria y E. Jómskaia), Moscú, 1966; *Análisis neuropsicológico de la solución de problemas aritméticos* (junto con L. Tsvetkova), Moscú, 1966; *Las funciones psíquicas superiores del hombre y su alteración en casos de lesiones locales del cerebro*, Moscú, 1969; *Fundamentos de neuropsicología*, Moscú, 1973; *Principales problemas de neurolingüística*, Moscú, 1975; *Lenguaje y conciencia*, Moscú, 1979.

Alexéi Nikoláevich Leóntiev (1903-1979): destacadísimo psicólogo soviético, miembro numerario de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Premio Lenin, doctor en ciencias psicológicas, profesor.

Luego de terminar, en 1924, sus estudios universitarios en el Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Estatal de Moscú trabajó en el Instituto de Psicología y en la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia en Moscú. La dirección principal de sus investigaciones científicas se definió cuando, en la segunda mitad de los años 20, se aproximó a L. Vigotski y junto con él y A. Luria comenzó la elaboración de la teoría del origen histórico-social de las funciones psíquicas superiores, específicamente humanas. A ese período pertenece su investigación sobre la memoria y la atención voluntarias, publicada en el libro *El desarrollo de la memoria* en 1931. En los años 30 (al mismo tiempo que S. Rubinstein e independientemente de él), A. Leóntiev encaró la elaboración del problema, esencial para la psicología marxista, de la actividad material, sensorial-objetal como fuente del origen y desarrollo de los

procesos psíquicos y propiedades del hombre. Ya a comienzos de los años 30, en Járkov, A. N. Leóntiev inicia, junto con un grupo de jóvenes científicos (L. I. Bozhóvich, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporózhets, P. I. Zínchenko y otros), un nuevo ciclo de investigaciones teóricas y experimentales dedicadas al estudio de la estructura y la génesis de la actividad humana, ante todo, de la práctica y su papel en la formación de los diferentes procesos psíquicos en los distintos peldaños del desarrollo ontogenético. En 1934-1940, A. Leóntiev realizó investigaciones experimentales sobre la génesis de la sensibilidad en el hombre, presentadas en su tesis doctoral *El desarrollo de la psiquis*. En 1942-1945, A. Leóntiev encabezó el trabajo científico del Hospital Experimental de Recuperación. Desde 1944 a 1950 dirigió la sección de psicología infantil en el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS; desde 1947 fue jefe de la Cátedra de Psicología de la Facultad de Filosofía y desde 1966 decano y jefe de la Cátedra de Psicología General de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. La concepción de la actividad elaborada por A. Leóntiev desarrolla, ante todo, los problemas teóricos y metodológicos más importantes de la psicología.

Obras principales: *El restablecimiento de los movimientos* (junto con A. Zaporózhets), Moscú, 1945; *Problemas del desarrollo de la psiquis* (publicado por primera vez en 1959; mereció el Premio Lenin en 1963); *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, 1975 (por esta otra A. Leóntiev mereció el Premio Lomonósov de primera categoría).

Alexandr Vladimirovich Zaporózhets (1905-1981): uno de los más destacados psicólogos soviéticos, miembro de número de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, creador y director del Instituto de Educación Preescolar de la ACP de la URSS, profesor, gran organizador de la psicología y la pedagogía soviéticas.

Luego de terminar la Facultad de Pedagogía en la 2-da Universidad Estatal de Moscú trabajó como auxiliar de laboratorio, luego como asistente de la Cátedra de Psicología de la Academia de Educación Comunista N. Krúpskaia. En 1931 se trasladó a Járkov; trabajó como asistente, jefe de laboratorio del sector de psicología de la Academia de Psiconeurología, docente y jefe de la Cátedra de Psicología del Instituto Pedagógico M. Gorki de Járkov. En los primeros años de la Gran Guerra Patria, A. Zaporózhets trabajó en hospitales. En 1943 comenzó su labor docente en la sección (luego facultad) de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Desde 1944 dirigió el laboratorio de psicología de los niños preescolares del Instituto de Psicología de la ACP de la RSFSR; en 1960 fue nombrado director del Instituto de Educación Preescolar de la ACP de la URSS, por él creado. Desde sus años de estudiante formó parte del grupo de jóvenes investigadores que dirigía L. Vigotski. Con los nombres de L. Vigotski, de sus compañeros más cercanos A. Leóntiev y A. Luria, está ligado todo el camino creador de A. Zaporózhets. Desde los años 30 comenzó a elaborar sistemáticamente el aspecto ontogenético de la teoría psicológica de la actividad. En los años anteriores a la guerra realizó trabajos sobre la percepción y el pensamiento del preescolar, que mostraron que el punto de partida del desarrollo de los procesos cognoscitivos es la acción práctica. En 1945-1960, con un grupo de colaboradores lleva a cabo un estudio sistemático del desarrollo de los movimientos voluntarios en el niño. En los años 60, Zaporózhets encara la elaboración de la teoría del desarrollo de la percepción infantil; en dicha teoría el desarrollo aparece como proceso de formación de las acciones perceptivas, fundadas en la aplicación de medios específicos, elaborados socialmente: los patrones o modelos sensoriales.

A Zaporózhets le pertenece el gran mérito de haber creado la teoría de la amplificación: el enriquecimiento del desarrollo infantil, de la formación

eficaz de la personalidad del niño como resultado de la educación y la enseñanza dirigidas.

Obras principales: *El desarrollo de los movimientos voluntarios*, Moscú, 1960; *La psicología de los niños de edad preescolar*, Moscú, 1964; *El desarrollo de la percepción en la primera infancia y la edad preescolar*, Moscú, 1966; *La percepción y la acción*, Moscú, 1967.

Daniil Borísovich Elkonin (1904-1984): uno de los más eminentes psicólogos soviéticos, miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, doctor en ciencias psicológicas, profesor. Terminó el Instituto Pedagógico A.I. Herzen (Leningrado). Posteriormente trabajó en este instituto como asistente, luego docente, enseñó psicología infantil en el Instituto Pedagógico N. Krúpskaia de Leningrado, trabajó también como maestro de grados primarios. Se enroló como voluntario y terminó la Gran Guerra Patria con el grado de teniente coronel. Fue colaborador científico y más tarde jefe de laboratorio del Instituto de Psicología de la ACP de la RSFSR. D. Elkonin combinó el trabajo científico con la labor pedagógica; durante muchos años fue profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Su camino en la ciencia se definió en los años en que trabajó bajo la dirección de L. Vigotski, al desarrollo de cuyas ideas D. Elkonin dedicó toda su vida creadora. Durante muchos años trabajó junto con A. Leóntiev, A. Zaporózhets, P. Galperin, L. Bozhóvich.

El círculo de intereses científicos de Elkonin fue muy amplio. Son conocidas sus investigaciones en psicología de niños de primera infancia, de edad preescolar, escolar inicial, media, adolescente. Estudió el desarrollo de la personalidad del niño, la formación del pensamiento, del lenguaje, la asimilación de la lectoescritura. Elkonin dedicó especial atención a la formación de los distintos tipos de actividad infantil, en primer lugar, la actividad rectora en los diferentes períodos evolutivos (el concepto mismo de actividad rectora fue elaborado conjuntamente por Elkonin y Leóntiev). La teoría de la periodización del desarrollo psíquico de los niños, elaborada por D. Elkonin, es fuente para investigaciones concretas en la URSS y en el extranjero. También prestó gran atención a los problemas prácticos. Creó un método de enseñanza de la lectura sobre la base del análisis de la composición sonora de las palabras y una serie de recomendaciones para los maestros de los grados preparatorios. Es autor de más de 100 trabajos científicos, entre ellos 13 libros monográficos.

Obras principales: *Psicología infantil*, Moscú, 1960; *Psicología del juego*, Moscú, 1978; *La psicología de la formación de la personalidad y los problemas de la comunicación*, Moscú, 1980.

Piotr Yákovlevich Galperin (1902): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas, profesor, personalidad emérita de la ciencia de la RSFSR, científico de renombre mundial. Terminó el Instituto de Medicina de Járkov en la especialidad de psiconeurología (1926). Desde 1943, docente y desde 1965, profesor de la Cátedra de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú; de 1970 a 1983, jefe de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la UEM y luego profesor consultante de la misma. El comienzo de la actividad científica de P. Galperin está estrechamente ligado con la historia del desarrollo de la teoría psicológica general de la actividad; fue uno de los colaboradores más cercanos de A. Leóntiev en Járkov (años 30). Las investigaciones realizadas por P. Galperin durante la Gran Guerra Patria hicieron un aporte esencial a la comprensión de la estructura de la actividad. A comienzos de los años 50 formuló la hipótesis sobre la formación por etapas de las acciones mentales. En la teoría por él creada se encarnan los principios rectores de la psicología soviética: la naturaleza histórico-social de la psiquis humana; su estudio desde el punto de vista de la actividad; el principio de la

unidad de las formas externas, materiales e internas, psíquicas, de la actividad humana. La importancia fundamental de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales consiste en que fue hallada una nueva vía para estudiar la psiquis: la naturaleza y las leyes de formación y funcionamiento de la actividad psíquica son accesibles sólo en el proceso de su formación dirigida, entendida como orientación de diversos tipos por transformación paulatina en forma psíquica de la actividad material externa. El principio de la interiorización obtiene, de esta forma, el estatus de método de investigación psicológica. Los resultados obtenidos en los marcos de esta teoría abren nuevas posibilidades en la enseñanza, la didáctica, etc.

Obras principales: *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre el problema de la formación de las acciones mentales y los conceptos*, Moscú, 1965; *La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. En *La investigación del pensamiento en la psicología soviética*, Moscú, 1966; *Introducción a la psicología*, Moscú, 1976.

Vasili Vasílievich Davídov (1930): jefe de laboratorio del Instituto de Investigación Científica de Educación Preescolar de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, miembro de número de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, doctor en ciencias psicológicas, profesor. Trabaja en el área de la psicología evolutiva y pedagógica, en particular, de los niños de edad preescolar y escolar inicial. Elaboró teorías originales sobre la actividad de estudio de los escolares y sobre el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza. Autor de las siguientes obras: *Tipos de generalización en la enseñanza*, Moscú, 1972; *Problemas de la enseñanza que desarrolla*, Moscú, 1968; *La actividad de estudio y la modelación* (en colaboración con A. Vardanián), Ereván, 1981. Es redactor responsable de numerosos libros y antologías.

Leonid Abrámovich Vénguer (1925): doctor en ciencias psicológicas, profesor. Desde 1968, jefe del laboratorio de psicología del Instituto de Investigación Científica de Educación Preescolar de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Discípulo y colaborador de A. Zaporozhets. La problemática fundamental de sus investigaciones son las leyes del desarrollo de la percepción y del pensamiento en imágenes en la edad preescolar, la formación de las capacidades cognitivas generales y especiales, el diagnóstico del desarrollo intelectual.

Obras principales: *La percepción y la enseñanza en la edad preescolar*, Moscú, 1969; *La génesis de las capacidades sensoriales* (redactor responsable), Moscú, 1976; *El diagnóstico del desarrollo intelectual del preescolar* (redactor responsable), Moscú, 1978; *El desarrollo de las capacidades cognitivas en el proceso de educación preescolar* (redactor responsable), Moscú, 1986.

Nicolái Nikoláevich Poddiákov (1930): Director del Instituto de Investigación Científica de Educación Preescolar adjunto a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, miembro de número de la misma, doctor en ciencias psicológicas, profesor. Trabaja en psicología evolutiva y pedagógica, en especial de la edad preescolar. Es autor de una teoría sobre el desarrollo del pensamiento en los niños de edad preescolar y también de originales métodos de investigación de la actividad de búsqueda en los niños. Sus trabajos principales son: *Sobre el desarrollo de las formas elementales del pensamiento en la edad preescolar*, Moscú, 1973; *El pensamiento del preescolar*, Moscú, 1977.

Aelita Kapitónovna Márkova (1934): doctora en ciencias psicológicas, profesora, jefa del laboratorio de psicología del maestro del Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Autora de los siguientes libros: *Psicología de la asimilación del lenguaje como medio de comunicación*, Moscú, 1974; *Psicología de la enseñanza al adolescente*, Moscú, 1975; *La formación*

de la motivación de estudio en la edad escolar, Moscú, 1983. En la actualidad se ocupa de los problemas de la psicología del estudio y de la docencia.

Liudmila Filípovna Obújova (1938): candidata a doctor en ciencias psicológicas, docente de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Autora de los siguientes libros: *Etapas de formación del pensamiento infantil*, Moscú, 1972; *La concepción de Jean Piaget: a favor y en contra*, Moscú, 1981. En la actualidad estudia los problemas del desarrollo funcional y evolutivo de la psiquis del niño.

Valentina Yákovlevna Liáudis (1933): doctora en ciencias psicológicas, profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Especialista en psicología evolutiva y pedagógica. En el centro de sus intereses científicos se encuentran los problemas de formación y desarrollo de la personalidad, la naturaleza comunicacional de la enseñanza. Autora de los siguientes libros: *La memoria en el proceso del desarrollo*, Moscú, 1976; *Bases psicológicas de formación del lenguaje escrito en los escolares de menor edad*, Kishiniov, 1983 (conjuntamente con I. P. Negure) y otros.

Lidia Ilínichna Bozhóvich (1908-1981): destacada científica soviética, doctora en ciencias psicológicas, profesora.

Siendo aún estudiante de la Universidad Estatal de Moscú realizó, bajo la dirección de L. Vigotski, su primera investigación experimental sobre psicología de la imitación. Desde 1931 trabajó en la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia, en la Cátedra de Psicología encabezada por L. Vigotski. Desde ese momento y a lo largo de casi medio siglo realizó una labor de investigación científica, práctica y docente en psicología evolutiva y pedagógica y en psicología de la personalidad. Junto con A. Leóntiev, A. Luria, A. Zaporózhets, P. Zínchenko trabajó en investigación científica en la sección de psicología de la Academia de Psiconeurología de Járkov. En los años de la Gran Guerra Patria encabezó la sección de terapia laboral del hospital en la ciudad de Kishtim. En 1939 defendió la tesis de candidato a doctor en psicología dedicada a las cuestiones de la asimilación, por los alumnos, de la ortografía y que demostró el gran papel de los motivos en la actividad del escolar. L. Bozhóvich trabajó aproximadamente 40 años en el Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS; durante más de 30 años dirigió el laboratorio de formación de la personalidad, creado por ella en dicho instituto. Para el desarrollo de la psicología soviética de la personalidad y de la educación tuvo gran importancia la investigación integral, organizada por L. Bozhóvich, de la personalidad del escolar en la vida real y en la actividad en el colectivo escolar. En las investigaciones de psicología de la personalidad y psicología infantil jugó un papel esencial el principio que ella formulara: es posible comprender las leyes del desarrollo psíquico del niño sólo si tomamos en consideración su esfera motivacional y de las necesidades. Los datos de un análisis profundo de las leyes de formación de la personalidad de los niños, acumulados durante tres decenas de años, fueron generalizados por L. Bozhóvich en su tesis doctoral y luego en el libro *La personalidad y su formación en la edad infantil* (1968), libro que mereció el primer premio de la ACP de la URSS.

Obras principales: *Cuestiones de psicología de la personalidad del escolar*, Moscú, 1961; *Estudio de la motivación del comportamiento en niños y adolescentes*, Moscú, 1972; *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Moscú, 1968.

Maia Ivánovna Lísina (1929-1983): conocida psicóloga soviética, doctora en ciencias psicológicas, profesora.

Luego de terminar, en 1952, la carrera en el departamento de psicología de la Facultad de Filosofía de la Universidad Estatal de Moscú, fue aspirante

del profesor A. Zaporózhets. En 1962, jefa del laboratorio de psicología de niños de primera infancia y de edad preescolar. En 1974 defendió su tesis doctoral *Particularidades evolutivas e individuales de la comunicación con los adultos en los niños, desde el nacimiento hasta los siete años*. Desde 1976 encabezó la sección de psicología evolutiva del Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. M. Lísina encabezó una nueva dirección en la psicología infantil: la psicología de la primera infancia con diferenciación de las microfases en el desarrollo de los niños de esta edad, la definición de la actividad rectora, las neoformaciones psíquicas fundamentales, el revelamiento de las bases sobre las que se forma la personalidad del niño. M. Lísina es la primera investigadora en la ciencia psicológica que sometió a una investigación sistemática y profunda la génesis de la comunicación en los niños: sus formas, sus fuerzas motrices, la interrelación con la actividad vital general del niño. Sus trabajos hicieron un aporte esencial a la elaboración de la teoría psicológica general del desarrollo del niño. A la pluma de M. Lísina pertenecen más de 100 publicaciones científicas. Sus trabajos se tradujeron y publicaron en Bulgaria, la RDA, los EE.UU., Japón, Italia, etc.

Obras principales: *Particularidades evolutivas e individuales de la comunicación con los adultos en los niños, desde el nacimiento hasta los siete años*. Tesis doctoral. Moscú, 1974; *Particularidades de la comunicación en los niños en la primera infancia durante las acciones realizadas conjuntamente con los adultos*. En *El desarrollo de la comunicación en los preescolares*, capítulo IV, Moscú, 1974; *Investigaciones sobre problemas de psicología evolutiva y pedagógica*, Moscú, 1980.

- Actividad -9-14, 19, 21, 23, 24, 28, 52, 57, 58, 60-63, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 82-86, 93, 95, 96, 98-101, 108-112, 114-118, 119-123, 125, 127, 128, 131, 156, 159, 160, 167, 170, 171, 174, 181, 183, 187-192, 195, 198, 208, 210-212, 215, 217, 218, 226-232, 235-239, 242, 250, 251, 257, 258, 263-264, 266, 267, 269, 273, 275, 277, 278, 281-283, 288, 297, 302, 318, 319, 320, 322-324, 325, 328, 330, 332, 336, 337, 340, 341, 343.
- categoría de -206, 336.
- cognoscitiva -168, 172, 260, 286, 290, 293, 294, 330.
- colectiva -6-8, 120, 220, 232, 247.
- comunicativa -275-282, 284, 285, 287-289, 290, 293-295.
- condiciones de la -206, 207, 286.
- creadora -169.
- de exploración -171, 342.
- de comunicación -116, 120, 121, 275-278, 296.
- de estudio -13, 73, 119, 121, 122, 150, 176, 177, 187, 188, 190-192, 212, 221, 236, 237, 248, 316-319, 321, 323-332, 333-337, 342.
- de experimentación -170, 171.
- de juego, lúdica -10, 11, 12-14, 77, 82, 84-86, 95, 97, 114, 236, 237, 239, 246, 247.
- desarrollo de la -72, 171, 277.
- determinantes de la -6.
- laboral -71, 144, 190.
- enfoque de la -10, 318, 327, 341.
- estructura de la -10, 12, 14, 23, 108, 215, 218, 341.
- formas de la -173, 220, 266.
- funciones de la -225.
- genérica -323.
- individual -6, 7.
- intelectual -168, 180, 181, 188, 191, 241.
- medios (procedimientos) de la -151, 192, 239, 240.
- mental -168, 172, 175, 179, 243.
- mnémica -208.
- niveles de la -243.
- objetal -117, 118, 121, 206, 209, 211, 283, 291, 302, 320.
- objetal-instrumental -117.
- objetal-práctica -208-211, 214, 225.
- objetal-sensorial -182, 339.
- organización de la -195, 199.
- plástica -236, 237, 246, 247.
- práctica -80, 82, 168, 172, 236, 246, 247, 278, 290, 305.
- productos de la psíquica (psicológica) -111.
- rectora -116, 118, 119, 120, 122, 190, 236, 237, 263, 295, 332, 341, 344.
- simbólica -219.
- sistema de la -213, 217, 218.
- tareas de la -111, 114, 115, 225.
- teoría de la -318, 338, 340, 341.
- tipos de -77, 91, 108, 109, 115, 121, 122, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 173, 181, 185, 187, 221, 232, 236, 240, 275, 276, 280, 284, 286, 290, 323, 333, 341.
- verbal -131, 212.
- Afasia -339.
- Afecto (componentes, tendencias, procesos) -100, 109, 251, 253-

255, 257, 259, 260, 262, 267, 269, 277, 278, 338.

Aferentización -242.

Asociación -303.

Asociacionismo -149, 151, 199, 208, 302, 318.

Atención -7, 50, 66, 67, 207, 275, 278, 280, 282, 339.

Autoconciencia -21, 121, 261, 262, 264, 273.

Autoconocimiento -260, 277.

Autocontrol -187-189, 316, 330, 334.

Autodesarrollo -169-171, 172, 320.

Autoeducación -329, 330, 334, 336.

Autoobservación -126, 128.

Autoorganización -187, 188, 190.

Autorregulación -317.

Autoperfeccionamiento -172.

Autotransformación -324.

Autovaloración -187, 189, 261, 270, 316, 330, 334.

Capacidades -156, 158, 163, 166, 174, 176, 177, 190, 206, 209, 212, 230, 232, 235, 237, 244, 252, 267, 276, 304, 322, 326.

cognoscitivas -157, 161, 342.

desarrollo de las -145, 156, 163, 228.

especiales -156, 157, 159.

formación de las -143, 159, 165, 166, 172, 229, 301.

intelectuales -157, 159, 160, 165.

problemas de las -156, 159.

tipos de -156.

Carácter -111.

Carácter voluntario -64-66, 68, 71, 177, 208, 228, 269, 328, 330.

desarrollo del -67, 86.

formación del -65, 66, 188.

Caracteres Braille -215.

Colectivo -115, 190, 248.

Comunismo

educación comunista -5.

relación comunista -5.

Conductismo (teoría conductista) -27, 72, 233, 240, 241, 280.

Crisis (del desarrollo infantil) -105, 255, 256, 261, 262, 263, 265, 273.

Cronotopo -216, 217, 220, 222.

Deprivación -261, 265.

Disposición

motora -76.

valorativa -232.

Egocentrismo -232, 246, 293, 297.

Emociones (emocionalidad, vivencias emocionales, componentes emocionales, carácter, matiz emocional) -11, 59, 86, 95, 232, 247, 251, 257, 262, 263, 265, 266, 269, 270, 278, 287, 288, 289, 335, 338.

Empirismo -310.

Esfera

afectiva y de las necesidades -109, 110.

motivacional -252, 328, 335.

motivacional-emocional -243.

motivacional y de las necesidades -109, 121-124, 191, 343.

Estudio -109, 263, 318-320, 323-325, 331, 343.

proceso de -302, 315, 324, 327.

tipos de -140, 141, 235.

Experimento

de constatación -23, 24.

educativo -175, 231.

formativo -23, 24, 174, 326, 327, 335, 336.

natural -326.

Familia -113, 119, 176, 261, 263, 279.

Filogénesis -29, 37, 183, 238.

Forma (función) intersíquica -6.

Forma (función) intrapsíquica -6.

Funcionalismo -318.

Funciones psíquicas (psicológicas) -6, 8-10, 14, 23, 29, 36, 44, 55, 56, 84, 206, 250, 251, 257, 318, 332.

inferiores -19, 207.

superiores -8, 9, 19, 38, 42, 157, 167, 206, 207, 248, 250, 251, 338, 339.

Frustración -255, 256, 259.

Hábitos -65, 72, 73, 81, 82, 127, 128, 304, 308, 315, 316, 317, 321.

formación de los -72, 329.

Habilidades -71-73, 75, 81, 143, 181, 229, 230, 239, 302, 306, 321, 322, 329.

Idioma -131, 231, 271, 272, 308, 309, 313, 319, 339.

asimilación del -192, 297, 342.

gramática del -223.

natural -179.

sintaxis del -223.

unidades del -139.

Imaginación -84, 85, 161, 246, 251.

Inclinaciones -229, 232, 297.

Instinto -86, 257.

Intelecto -109, 110.

desarrollo del -109, 110, 118, 125, 136, 141.

operaciones del -270.

teoría del -110.

Interiorización -7, 15, 128, 159, 160, 174, 196, 225, 342.

Introspeccionismo -27, 302.

Juego -61, 63, 66, 68, 77-87, 88-96, 97-102, 109, 111, 112, 114, 118, 159, 166, 212, 236, 237, 248, 262, 267, 268, 273, 288, 290, 323, 341.

didáctico -161, 245.

de roles -111, 121, 122, 237, 266.

temático -237.

Lenguaje -8, 13, 21, 28, 131, 132, 202-204, 206, 220, 223, 234, 248, 260, 272, 276, 283, 296, 308, 338, 341, 343.

acciones del -222.

comunicación -260.

dáctil -212, 215, 224.

desarrollo del -118, 175, 309.

funciones del -199, 339.

plano del -128.

partes del -139.

Materialismo

dialéctico -338.

histórico -338.

Madurez (maduración) sexual -119, 123, 238, 239.

Mecanicismo (concepción mecanicista) -233, 240, 303.

Memoria -7-9, 10, 12, 19, 44, 49, 51, 64, 68, 84, 85, 206, 209-211, 212-214, 251, 258.

desarrollo de la -215, 217, 220, 222, 223, 225, 226, 343.

formas de la -211, 212, 219, 225.

inmediata (involuntaria) -207, 208, 225.

problemas de la -208.

voluntaria -83, 208, 225, 339.

Mnemotécnica -50, 51.

Morfogénesis -240.

Motivación -76, 191, 252, 253, 324, 328, 331, 335, 336, 343.

niveles de la -242.

subordinación de la -268.

Motivos -60-66, 68-70, 72, 73, 76, 77, 78, 108, 110, 112, 114, 115, 118, 121-123, 187, 191, 192, 208, 232, 236, 238, 252, 253, 268, 269, 276-278, 284, 285, 291, 295, 296, 317, 318, 333, 335, 343.

Necesidades -110, 246, 253, 255, 256-261, 265, 266-269, 273, 274, 276-281, 282, 284, 295, 296.

Neconductismo -318.

Neofreudismo -110.

Nominalismo -149, 151.

Niños ciegosordomudos -211, 214, 219, 225.

Ontogénesis (desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre) -5, 7, 10, 19, 20, 28, 29, 158, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 230, 232, 233, 236, 238, 240, 250, 251, 254, 255, 264, 265, 274, 275, 292, 306, 332, 340.

Parkinsonismo -339.

Pedagogía marxista -43.

Pensamiento -8-10, 12, 14, 16-19, 28, 30, 34, 37, 84, 85, 109, 136, 149, 167, 168, 170, 184, 199, 206, 231, 234, 235, 241, 248, 250, 251, 270, 272, 273, 338, 340, 341, 342, 343.

abstracto -177, 183.

características del -175, 264.

científico -136.

creativo -172.

desarrollo del -140, 141, 168-172, 195, 336, 342.

empírico -9, 328.

empírico-clasificador -147.

esquema del -140.

estructura del -137, 235.

formas del -175, 178, 248.

lógico -158, 161.

en imágenes -147, 161, 242, 244, 246, 342.

teoría del -181.

teórico -153, 154, 177, 179, 185,

- 187, 188, 190, 319, 328, 329.
teórico-científico -152.
tipos de -144, 150, 179, 181, 189.
verbal -132.
- Percepción -9-11, 64, 68, 85, 128, 138, 159, 164, 167, 184, 194, 196, 239, 242, 244, 246, 248, 250, 251, 257, 258, 270, 272, 276, 282, 295, 296, 302, 304, 309, 340, 341, 342.
campo de la -139.
desarrollo de la -161, 167, 342.
problema de la -226.
procesos de la -158, 243.
- Personalidad -10, 11, 14, 15, 19-21, 28, 35, 100, 102, 106, 124, 192, 226, 227, 230, 236, 242, 251, 264, 268, 269, 275, 285, 297, 317, 318, 331, 332, 336, 340, 343.
características de la -252.
concepción de la -35.
creativa -154.
cualidades de la -245, 253, 285.
desarrollo de la -64, 84, 85, 93, 99, 102, 108, 109, 110, 124, 147, 252, 255, 265, 315, 320, 335, 341, 343.
desintegración de la -262.
disposiciones de la -242.
estados de la -180.
estructura de la -262.
formación de la -57, 63, 113, 115, 119, 120, 228, 229, 233, 240, 243, 244, 246, 247, 250, 254, 255, 258, 259, 262, 265, 266, 269, 296, 333, 341, 343, 344.
particularidades de la -189, 254.
propiedades de la -180, 241
- Pictograma (pictografía) -52, 53, 54.
- Psicología marxista -338.
Psicología pedagógica marxista
Propiopercepción -67.
- Reacción de orientación -207.
- Reflejos
condicionados -280.
incondicionados -280.
- Revolución técnica -145.
- Rol -63, 66, 68, 77-79, 86-95, 97-99, 100-102, 118, 267, 268.
- Sensibilidad -111, 112, 124, 240.
- Sensualismo -149, 151, 199, 301, 304, 306, 309, 310.
- Sentido personal -244.
- Signos (símbolos) -6, 7, 9, 44, 46, 49-53, 56, 151, 158, 179, 272, 338.
- Sistemas
de signos -242.
estructura de los -251.
formación de los -268.
integrativos -254, 264.
psíquicos -250.
soviético de educación preescolar -229.
- Sistémico (enfoque) -242.
- Talento -84.
- Temperamento -111.
- Teoría historico-cultural -7, 8.
- Vitalismo -34.
- Voluntad (actos voluntarios, acciones voluntarias, cualidades de la, procesos de la) -7, 60, 62, 71, 85, 230, 248, 251, 252, 253, 258.
- Würzburg (escuela de) -33.

- 192, 236-237, 240, 248, 266, 268, 274, 287, 297, 300, 308, 314, 320, 323, 326, 336-337, 339, 341.
- Engels F. 124, 182, 183, 192, 312.
- Rigurin N. 290, 297.
- Frádkina F. 114, 117.
- Freud S. 110-111.
- Galperin P. 8, 12, 15, 18, 22, 113, 126, 168, 174, 194, 200-201, 234-235, 248, 300, 303, 309, 312, 318, 326, 336, 340-341.
- Galton F. 39, 40-41.
- Gesell A. 281, 297.
- Gmurman V. 248.
- Gorbachova V. 63.
- Groos K. 38.
- Gueórguiev L. 135, 312.
- Guinévskaia T. 74, 76, 78.
- Gurévich K. 60, 166.
- Guriánov E. 73.
- Hall, S. 239, 248.
- Harlow H. 281, 297.
- Herzen A. 341.
- Ilg F. 281, 297.
- Inhelder B. 194, 226.
- Istómina Z. 68, 83, 225.
- Izard K. 287, 297.
- James W. 180.
- Janet P. 208-209, 222, 225.
- Jómskaia E. 339.
- Kalmikova Z. 157, 167.
- Kapitsa P. 243.
- Karplus R. 293, 297.
- Kárpova S. 12.
- Kistiakóvskaia M. 280, 281, 287, 297.
- Kolmogórov A. 133.
- Komensky Ya. 143.
- Köhler W. 28, 45, 129.
- Kostiuk G. 233, 248, 336.
- Abbrámova G. 191, 192.
- Aebli H. 194-195, 196-199, 201, 205.
- Aidárova L. 307, 309.
- Aksárina N. 248.
- Anániev B. 156, 180.
- Anderson A. 248.
- Antsíferova L. 173, 274, 336.
- Baer D. 281, 296.
- Bandura A. 233, 247.
- Bajtín M. 216.
- Bernshtein N. 72, 73, 242, 247.
- Bijou W. 281, 296.
- Blonski P. 40, 105-106, 107.
- Bloom B. 228, 248.
- Bodaliov A. 276, 296.
- Bogdánova V. 19, 206, 225.
- Bosinelli M. 281, 296.
- Bozhóvich L. 8, 20, 116, 238, 248, 250, 266, 287, 296, 340, 341, 343.
- Brackbill I. 287, 296.
- Bruner J. 230, 233, 248.
- Burbaki N. 184.
- Bühler K. 8, 26-40, 42, 239, 248.
- Campbell D. 280, 297.
- Chamata P. 336.
- Davídov V. 16, 18, 22, 24, 143, 173, 177-178, 185-187, 190, 193, 236-237, 248, 297, 307, 311, 314, 316, 336-337, 342.
- Denísova M. 290, 297.
- Dilthey W. 35.
- Dimanshtein I. 77.
- Diesterweg A. 143.
- Dragunova T. 120, 297.
- Driesch H. 34-35.
- Diáchenko O. 166.
- Evans E. 228, 241, 248.
- Einstein A. 243.
- Elkonin D. 8, 13-14, 22, 83, 104, 120, 166, 168, 174, 176, 185, 190,

Koroliov F. 248.
Krúpskaia N. 143, 228, 229, 248,
338, 339, 340, 341.
Külpe O. 27.
Lebeg A. 133.
Levi-Gorinévskaia E. 74.
Lenin V. I. 183, 192.
Leóntiev A. 8, 10, 11, 12, 19, 21,
57, 71, 72, 77, 83, 107, 108, 118,
156, 157, 166, 173, 174, 180,
183, 186, 192, 206, 208, 225,
226, 229, 236, 237, 238, 242,
248, 265, 274, 276, 277, 297,
301, 318, 320, 326, 336, 339,
340, 341, 343.
Lesgaft 57, 71, 81.
Liáudis V. 19, 206, 226, 343.
Lipsitt L. 296.
Lísina M. 16, 21, 116, 274, 279,
282, 287, 289, 297, 343, 344.
Luria A. 8-11, 26, 43, 326, 338-
339, 340, 343.
MacGrow M. 233, 248.
Makárenko A. 228, 229, 248.
Manuilenko Z. 65, 67, 83.
Márkova A. 16, 18, 22, 173, 187,
191, 192, 290, 297, 307, 316,
336, 342.
Marx C. 182-183, 192.
Mehrabían A. 289, 297.
Mendel G. 39, 40-41.
Menchínskaia N. 157, 167.
Míteva L. 292, 293, 294.
Miasíschev V. 156.
Moore O. 233, 248.
Mescheriakov A. 226.
Mescheriakova S. 288, 297.
Negure I. 343.
Nepómniashaia N. 167, 286, 293,
297.
Neveróvich Ya. 83, 232, 248, 304.
Obújova L. 16, 18, 138, 194, 343.
Obujovski 277, 297.
Pávlov I. 280, 297, 302-303.
Pestalozzi J. 32, 143.
Peters 40-41.
Petrovski A. 192, 336.
Piaget J. 18, 109, 111, 116-117,
125, 135-137, 141, 180, 182, 194-
195, 199, 226, 231, 239, 241,
246, 248, 272, 343.
Pearson K. 39-40.
Poddíakov N. 16, 17, 167, 168, 231,
237, 248, 305, 342.
Ponomariov Ya. 157, 167, 293, 297.
Próskura E. 293, 297.
Pushkin V. 192.
Púshkina A. 192.
Reshétova Z. 313.
Rickert H. 35.
Rozengard-Pupkó G. 116.
Rubinstein S. 107-108, 156-157,
167, 229, 333, 248, 318, 338-339.
Rúzskaaia A. 12, 167, 296, 297, 304-
305.
Séchenov I. 272.
Schelovánov N. 72, 248, 256.
Shuare M. 24.
Shumilin E. 143.
Símonov P. 277, 298.
Slávina L. 114.
Smedslund J. 293, 298.
Smirnov A. 19, 108, 208, 226.
Smirnova E. 276, 292-294.
Spiker Ch. 296.
Spitz R. 287, 298.
Suppis P. 233, 248.
Suomi S. 281, 297.
Sújina V. 167.
Sujóbskaia G. 307.
Talízina N. 168, 206, 312, 318, 336.
Teplov B. 156, 163, 167.
Tíjonova A. 307.
Troshin 84.
Tsvetkova L. 339.
Úsova A. 248, 303.
Ushinski K. 57, 65, 143.
Vardanián A. 342.
Vedénov 280, 298.
Vénguer L. 16, 17, 156, 166-167,
230-231, 237, 249, 304-305, 342.
Venturini A. 281, 296.
Vétrova 287.
Vigotski L. 5-11, 13, 16, 19, 23-24,
26-27, 50, 105-107, 109, 118, 121,
125, 157-158, 167, 174, 180, 186,
190, 193, 206-207, 226, 229, 233,
237-238, 242, 248-251, 255-257,
266-267, 271, 274, 290, 298, 301,
318, 322, 326, 337-341, 343.
Walters R. 233, 247.
Wallon H. 120, 238, 249, 287, 298.
Watts D. 230, 249.
Wiener N. 243.
White B. 230, 249.
Wolf K. 298.
Yaroshevski M. 26.
Yudin E. 337.
Yudóvich F. 339.
Zánkov L. 333.

Zaporózhets A. 8, 11, 12, 19, 22, 57,
67, 71, 83, 108, 158, 167, 174,
207, 226, 228, 248, 274, 275,
279, 297, 298, 300, 303, 304,
326, 340, 343, 344.

Zínchenko P. 12, 19, 108, 167, 208,
226, 340-343.
Zínchenko V. 12, 167, 243, 249,
304.
Zhúrova L. 167.

AL LECTOR

La Editorial de quedará muy reconocida si le comunica usted su opinión del libro que le ofrecemos, así como de su traducción, presentación e impresión. Le agradeceremos también cualquier otra sugerencia.

Nuestra dirección:
Editorial Progreso
Zúbovski bulvar, 17
Moscú, URSS